

Das frühkindliche Selbstkonzept

Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Eva Randhawa
aus Augsburg

2012

Erstgutachter: Prof. Dr. Hermann Schöler (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt)

Fach: Psychologie

Tag der mündlichen Prüfung: 08.11.2012

Danksagung

Zu unglaublichem Dank verpflichtet sehe ich mich den Kindern, die mir im Rahmen der vorliegenden Arbeit ihre Gedanken und Gefühle anvertraut haben, und ohne deren Offenheit ein tieferes Verständnis der emotionalen Kinderwelt nicht ermöglicht worden wäre.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des vom Kultusministerium in Baden-Württemberg finanzierten Projekts „Schulreifes Kind“ unter der Leitung von Prof. Dr. Hasselhorn (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt), Prof. Dr. Schöler (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und Prof. Dr. Schneider (Universität Würzburg). Mein Dank geht deshalb an alle Personen des wissenschaftlichen Teams wie auch das Kultusministerium Baden-Württembergs.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Schöler, der im Rahmen der Betreuung der Arbeit stets zum Gedankenaustausch bereit war und mir wertvolle Anregungen geben konnte. Vielen Dank für die angenehme Zusammenarbeit! Ebenso möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hasselhorn bedanken, der sich für eine fachliche Beratung ebenfalls jederzeit zur Verfügung stellte und mir inhaltlichen Austausch mit den Mitarbeiterinnen seines Instituts ermöglichte.

Schließlich bedanke ich mich herzlichst bei meiner Familie und meinen Freunden, die mich nie die Leichtigkeit des Seins vergessen ließen, und ganz besonders bei meinem Mann, der mir mit Humor und verlässlich guter Laune half, auch schwierige Zeiten entspannt zu durchlaufen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen und Stand der aktuellen Forschung	4
2.1	Begriffliche Präzisierung des Selbstkonzepts	4
2.1.1	Die Problematik einer Definition von Selbstkonzept	4
2.1.2	Verschiedene Definitionen des Selbstkonzepts	5
2.1.3	Abgrenzung des Selbstkonzepts von ähnlichen Konstrukten	7
2.2	Die interne Struktur des Selbstkonzepts	8
2.3	Der Entwicklungsverlauf des kindlichen Selbstkonzepts	12
2.3.1	Das Selbstkonzept – ein dispositionelles Konstrukt?	12
2.3.2	Bedeutsame Voraussetzungen für die Entstehung und Weiterentwicklung des Selbst	14
2.3.3	Die Entwicklung des Selbst im Säuglings- und Kleinkindalter	15
2.3.4	Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit	18
2.4	Die Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte	28
2.4.1	Zur diagnostischen Kompetenz von Eltern und anderen Bezugspersonen	30
2.4.2	Leistungsbezogene Selbstkonzeptbereiche	32
2.4.3	Nicht-leistungsbezogene Selbstkonzeptbereiche	34
2.4.4	Das kausale Wirkungsgefüge zwischen Selbstkonzept und Leistung	36
2.5	Der Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten	38
2.6	Interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung bereichsspezifischer Selbstkonzepte in der frühen Kindheit	40
2.6.1	Geschlecht	41
2.6.2	Migrationshintergrund	44
2.6.3	Vorschulische Förderung	47
2.7	Selbstkonzepterfassung in der frühen Kindheit	49
2.7.1	Anforderung an ein Verfahren für die Selbstkonzepterfassung in der frühen Kindheit	50
2.7.2	Selbstkonzepterfassung mittels Fremdeinschätzungen und Verhaltensbeobachtung	51
2.7.3	Selbstkonzepterfassung mittels Selbstbericht	52
3	Spezifische Fragestellungen und Hypothesen	58
4	Methode	66
4.1	Untersuchungsdesign	66
4.2	Merkmale der Untersuchungsgruppe	66
4.3	Untersuchungsverfahren	71
4.3.1	Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder (SEFKI)	71
4.3.2	Verfahren zur Leistungsmessung	75
4.3.3	Eltern- und Erzieherinnenfragebögen	76
4.3.4	Einschätzung des Aussehens durch die Untersucherinnen	77
4.3.5	Weitere Merkmale des Kindes	78
4.4	Untersuchungsablauf	78
4.4.1	Durchführung der Selbstkonzeptbefragung	80
4.4.2	Durchführung der Verfahren zur Erfassung der verschiedenen Leistungen	81
4.5	Verfahren zur Datenanalyse	82
4.5.1	Konfirmatorische Faktorenanalysen	83

4.5.2	Das methodisches Vorgehen bei Strukturgleichungsmodellen	86
4.5.3	Umgang mit einzelnen fehlenden Werten	87
5	Ergebnisse	89
5.1	Deskriptive Statistiken der SEFKI-Skalen	89
5.2	Die interne Selbstkonzeptstruktur und deren Entwicklung in der frühen Kindheit	90
5.2.1	Zu vergleichende Modelle zur Selbstkonzeptstruktur	90
5.2.2	Die Faktorenstruktur des frühkindlichen Selbstkonzepts	91
5.2.3	Der Zusammenhang zwischen verbalem und mathematischem Selbstkonzept	95
5.2.4	Differenzierung der Selbstkonzeptbereiche	96
5.3	Der frühkindliche Entwicklungsverlauf bereichsspezifischer Selbstkonzepte	96
5.3.1	Die Stabilität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte	96
5.3.2	Die Niveauentwicklung der unterschiedenen Selbstkonzeptbereiche	97
5.4	Die Realitätsangemessenheit der bereichsspezifischen Selbstkonzepte	100
5.4.1	Vergleich der leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit den Leistungen der Kinder	101
5.4.2	Vergleich der nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit entsprechenden Außenkriterien	113
5.5	Der Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten	116
5.6	Interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung bereichsspezifischer Selbstkonzepte	120
5.6.1	Geschlecht	120
5.6.2	Migrationshintergrund	123
5.6.3	Vorschulische Förderung	127
6	Diskussion	132
6.1	Zur Methodik der Untersuchung	132
6.1.1	Zur Güte des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (SEFKI)	132
6.1.2	Zur Untersuchungsgruppe	137
6.1.3	Zum Design	137
6.2	Zur Selbstkonzeptstruktur und ihrer Entwicklung in der frühen Kindheit	138
6.3	Zu entwicklungsbedingten Unterschieden in den frühkindlichen Selbstkonzeptbereichen	141
6.3.1	Zur zeitlichen Stabilität	141
6.3.2	Zu altersbedingten Niveauunterschieden	143
6.4	Zur Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte	145
6.4.1	Die leistungsbezogenen Selbstkonzepte	145
6.4.2	Die nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepte	147
6.4.3	Mögliche Einschränkungen der Ergebnisse zur Realitätsangemessenheit der Selbstkonzeptbereiche	148
6.5	Zum Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten	149
6.6	Zu interindividuellen Unterschieden in Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung	151
6.6.1	Geschlechtsbedingte Unterschiede	152
6.6.2	Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrunds	152
6.6.3	Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne vorschulischer Gruppenförderung	154
6.7	Restriktionen der vorliegenden Studie	157
6.8	Ausblick	157
7	Zusammenfassung	159
8	Literaturverzeichnis	161

Anhang A: Untersuchungsmaterialien	184
Anhang B: Ergebnistabellen	196
Tabellenverzeichnis	205
Abbildungsverzeichnis	209

1 Einleitung

Ein Fundament für erfolgreiche Bildungsbiographien – das soll durch den politischen Fokus auf die frühkindliche Bildung erreicht werden. Dass dabei nicht nur Vorläuferfertigkeiten des Lesens und frühen Schriftspracherwerbs sowie mathematische Basiskompetenzen, sondern auch sozio-emotionale Entwicklungsfaktoren, wie z. B. das Selbstkonzept, gefördert werden sollten, ist auch im neuen Orientierungsplan für die Kindergärten in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006) aufgeführt. Hier wird als Ziel genannt: „Kinder [...] entfalten ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung“ (S. 75). Die Wichtigkeit positiver Selbstkonzepte wird ebenfalls von einer Reihe von Forschern betont, wie z. B. Spencer und Bornholt (2003), die anmerken: „Optimal self-concepts are [...] identified as a major goal for children, and are commonly regarded as important mediating factors in terms of many desirable behaviours“ (S. 4).

Woraus das Wissen über die eigene Person besteht, wie es entsteht und sich weiter entwickelt, sind fundamentale Fragen in der Psychologie. Obwohl die Selbstkonzeptforschung bei älteren Kindern und Erwachsenen in den letzten Jahrzehnten weit vorangetrieben wurde (s. z. B. Harter, 1998), beschäftigen sich indes immer noch vergleichsweise wenige Studien mit der Selbstwahrnehmung von jüngeren Kindern. Dieses Forschungsdefizit wird im engen Zusammenhang mit dem Mangel an geeigneten Verfahren zur Selbstkonzepterfassung in der frühen Kindheit gesehen. Marsh, Ellis und Craven (2002) kritisieren daran: „This is unfortunate, because this early stage in a child’s life is a crucial period in the formation of a positive self-concept“ (S. 376). Aus der Motivation heraus, die sich daraus ergebende doppelte Forschungslücke zu schließen, entstand die vorliegende Arbeit.

Ein wichtiges Ziel war es deshalb, mit dem in der vorliegenden Arbeit entwickelten *Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder* (SEFKI) ein deutsches Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit zu präsentieren und zu evaluieren. Im Gegensatz zu den wenigen bestehenden deutschsprachigen Verfahren für diesen Altersbereich basiert der SEFKI mit dem Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) auf einer gut abgesicherten theoretischen Basis und ermöglicht die Erfassung eines multidimensionalen Selbstkonzepts.

Obwohl die Rahmenbedingungen der Evaluationsstudie, in welche die Erhebung SEFKI-Daten eingebunden war, keine umfangreichen Pilotierungen des eingesetzten Messinstruments zuließen, konnte aufgrund von Befunden aus dem englischen Sprachraum von einer

praktikablen Einsetzbarkeit des Instruments ausgegangen werden. So war es möglich, in der vorliegenden Studie neben der Erprobung des SEFKI gleichzeitig für die Selbstkonzeptforschung der frühen Kindheit entscheidende Fragestellungen zu bearbeiten. Die bisherigen unzureichenden empirischen Forschungsarbeiten lassen nämlich noch eine Vielzahl an Fragen hinsichtlich des frühkindlichen Selbstkonzepts offen:

Wie ist das Selbstkonzept strukturiert? Wie entwickelt es sich während der frühen Kindheit? Inwieweit bestehen in diesem Alter Beziehungen zu tatsächlichen Fähigkeiten oder Verhaltensweisen des Kindes? Wie gut können wichtige Bezugspersonen das kindliche Selbstkonzept einschätzen? Welche Auswirkung haben interindividuelle Merkmale des Kindes auf die Selbstwahrnehmung?

In Kapitel 2 werden deshalb zunächst die für diese Fragestellungen relevanten theoretischen Grundlagen sowie der aktuelle empirische Forschungsstand anhand ausgewählter Untersuchungsergebnisse dargestellt. Dabei werden nach der Erarbeitung einer passenden Arbeitsdefinition des Selbstkonzepts fünf verschiedene, in den Fragen schon angedeutete Themenkomplexe, die für die eigentliche empirische Studie wegweisend sind, behandelt. Der erste Aspekt betrifft die *interne Strukturierung* des Selbstkonzepts, wobei das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) besondere Berücksichtigung findet. Als zweites wird die *Entwicklung des Selbstkonzepts* in der Kindheit beleuchtet. Nach einer kurzen Abhandlung des Säuglings- und Kleinkindalters wird ein besonderes Augenmerk auf die frühe Kindheit gelegt. Der dritte Themenkomplex befasst sich mit der *Realitätsangemessenheit des Selbstkonzepts* von Kindergartenkindern, also der Beziehung zwischen dem kindlichen Selbstkonzept und entsprechenden externen Indikatoren im Verhalten und den Fähigkeiten der Kinder. Als viertes interessiert der *Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung der Kinder und den von wichtigen Bezugspersonen fremdeingeschätzten Selbstkonzepten*. Der fünfte Themenkomplex widmet sich *interindividuellen Unterschieden* hinsichtlich der Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung aufgrund bestimmter Merkmale des Kindes wie des Geschlechts, des Migrationshintergrunds und der Tatsache, ob das Kind an einer vorschulischen Gruppenförderung teilgenommen hat. Daran anschließend werden die Anforderungen eines für Kindergartenkinder geeigneten Verfahrens zur Selbstkonzepterfassung herausgearbeitet sowie verschiedene bestehende Verfahren diskutiert und bewertet.

Kapitel 3 enthält die leitenden Fragestellungen für die empirische Studie. Sofern sich klare Tendenzen in der bisherigen Forschung erkennen lassen, werden daraus spezifische Hypothesen abgeleitet, ansonsten sind offene Fragestellungen forschungsleitend. In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen der Studie dargestellt. Detailliert werden die Untersuchungs-

gruppe wie auch die eingesetzten Untersuchungsverfahren beschrieben. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Beschaffenheit sowie die psychometrischen Eigenschaften des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) gelegt. Außerdem werden die für die Bearbeitung einiger Hypothesen und Fragestellungen relevanten strukturprüfenden Verfahren, die konfirmatorische Faktorenanalyse sowie die Analyse von Strukturgleichungsmodellen, behandelt. Die in Kapitel 5 detailliert dargestellten Ergebnisse zu den oben aufgeführten fünf Themenkomplexen werden abschließend in Kapitel 6 ausführlich diskutiert und mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand bewertet. Abschließend werden mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsarbeiten sowie Implikationen der in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse für die Praxis aufgezeigt.

2 Theoretische Grundlagen und Stand der aktuellen Forschung

2.1 Begriffliche Präzisierung des Selbstkonzepts

Was genau kennzeichnet das *Selbst*? Dass mit dem Versuch einer Begriffspräzisierung eine Reihe von Schwierigkeiten verbunden sind, erkannte schon die Arbeitsgruppe um Shavelson (1976), als sie anmerkte, „self-concept research has addressed itself to substantive problems before problems of definition, measurement, and interpretation have been resolved“ (S. 410). Deshalb soll im Folgenden zunächst auf die Schwierigkeiten, die sich bei der Definition und Operationalisierung des Konstrukts ergeben, aufmerksam gemacht werden. Anschließend wird eine praktikable Arbeitsdefinition für die vorliegende Studie entwickelt.

2.1.1 Die Problematik einer Definition von Selbstkonzept

Das psychologische Konstrukt des Selbstkonzepts zu definieren, wird durch verschiedene Umstände erschwert: Zunächst mangelt es an einer klaren, allgemein akzeptierten Definition des Konstrukts (Byrne, 1996; Wylie, 1979, 1989). Weder ist ein Konsens über den Bedeutungsgehalt selbst bei wortlautidentischen Konzepten vorhanden, noch liegt eine Homogenität der verwendeten Begriffe vor (Byrne, 1996, S. 2; Helmke, 1992, S. 18). Shavelson et al. (1976) legten alleine 17 verschiedene konzeptuelle Dimensionen vor, auf denen Selbstkonzeptdefinitionen kategorisiert werden können, und Hansford und Hattie (1982) identifizierten in ihrer Metaanalyse von 128 Studien zur Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und Leistung 15 verschiedene Selbstkonzeptbegriffe. So bestehen in der Literatur neben dem Begriff *Selbstkonzept* gleichzeitig weitere, meist synonym verwendete Begriffe wie z. B. *Selbstbild*, *Selbstmodell*, *Selbsttheorie*, *Selbstidentität*, *Selbsteinschätzung* oder *Selbstwahrnehmung*¹ (s. Byrne, 1996). Der Begriff *Selbstwertgefühl* wird meist, jedoch nicht immer, zwar semantisch unterschieden, doch auch dafür gibt es eine Vielzahl anderer Bezeichnungen wie *Selbstakzeptanz*, *Selbstbewusstsein* oder *Selbstachtung*. Je nach Autor werden diese Begriffe nun wiederum unterschiedlich definiert (Byrne, 1996; Hattie, 1992) – was nicht zur Vereinfachung der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Forschungsbefunde beiträgt. Und dies betrifft zunächst nur das allgemeine Selbstkonzept; zieht man einzelne Bereiche des Selbstkonzepts in die nähere Betrachtung, stolpert man auch hier über verschiedenartige Bezeichnungen, die im deutschen

¹ Auch in der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe synonym für den Begriff *Selbstkonzept* verwendet.

Sprachgebrauch nicht zuletzt aus unterschiedlichen Übersetzungen aus dem Englischen hervorgehen. So wird das *academic self-concept* als *akademisches Selbstkonzept*, *schulisches Selbstkonzept*, *Fähigkeitsselbstkonzept* oder auch *leistungsbezogenes Selbstkonzept* benannt. Unterscheidet man zwischen allgemeinen vs. bereichsspezifischen Selbstkonzepten, so wird begrifflich auf das als allgemein angenommene Selbstkonzept häufig auch als *Selbstbewusstsein* (Rosenberg, 1979), *Selbstwert* (Harter, 1983, 1999) oder *allgemeines Selbstkonzept* (Marsh, Debus & Bornholt, 2005; Marsh & Wurf, 1987) referiert, obgleich z. T. inhaltliche Unterscheidungen mit den Begriffen verbunden sind (s. Abschnitt 2.1.3). Ein Grund für die Vielfalt an Begriffen und sich dahinter verbergender Theorien und Modellen ist u. a. darin zu sehen, dass das Selbstkonzept im Interesse vieler verschiedener Teildisziplinen mit unterschiedlichen Theorien oder Forschungsparadigmen (wie z. B. Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Differentielle Psychologie, Sozialpsychologie, Erziehungswissenschaften) steht (Krapp, 1997).

Hinzu kommt, dass das Selbstkonzept, wie viele andere psychologische Konstrukte, auch im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet wird, so dass naive Vorstellungen bestehen, was darunter verstanden wird (Marsh et al., 2005). Darüber hinaus geben sich viele Forscherinnen² nicht die Mühe, bei ihren Studien zunächst den Gegenstandsbereich und die Konstrukte eindeutig zu definieren und theoretisch zu fundieren (s. a. Hansford & Hattie, 1982; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh, Barnes & Hocevar, 1985).

2.1.2 Verschiedene Definitionen des Selbstkonzepts

Gemeinsam ist den verschiedenartigen Definitionen des Selbst meist die Erläuterung als Wahrnehmung und Annahmen über die eigene Person, einschließlich einer Kenntnis über persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten (Siegler, DeLoache, Eisenberg, Pauen & Grabowski, 2008; Shavelson et al., 1976). Wie alle nicht direkt beobachtbaren mentalen Merkmale oder Eigenschaften ist das Selbstkonzept ein hypothetisches Konstrukt, das zum Verständnis und zur Erklärung menschlichen Verhaltens herangezogen werden kann (Shavelson et al., 1976) und gleichzeitig wissenschaftlich überprüfbare Verhaltensprognosen zulässt (Schauder, 1996).

² Im Folgenden wird zugunsten einer einfacheren Lesbarkeit auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Personenbegriffe verzichtet und gemäß des Gleichstellungsplans 2007-2012 der Pädagogischen Hochschule Heidelberg lediglich die weibliche Form angeführt, auch wenn auf Personen beider Geschlechter Bezug genommen wird.

Im Sinne einer „Theorie über die eigene Person“ wird meist angenommen, dass das Selbstkonzept sowohl evaluative als auch kognitive, also wertende und eher wertfreie Aspekte enthält (Harter, 2006; Marsh, Byrne & Shavelson, 1992). Harter (2006) versteht das Selbstkonzept in diesem Sinne sowohl als kognitives als auch als soziales Konstrukt. Denn die Struktur des Selbstkonzepts, also die Art und Weise, wie einzelne Selbstrepräsentationen angeordnet sind, wird maßgeblich durch kognitive Entwicklungsprozesse verändert. Bei der Betrachtung des Selbstkonzepts als soziales Konstrukt spielen hingegen Interaktionen, die besonders evaluative Anteile des Selbst beeinflussen, eine wichtige Rolle. Entscheidend ist, dass es sich dabei immer um subjektive Konzepte handelt, was impliziert, dass es keine direkte Entsprechung in einer intersubjektiv betrachteten Umwelt geben muss (Harter, 1990c; s. Abschnitt 2.4). Der kindliche Überoptimismus (s. Abschnitt 2.3.4.2) ist ein gutes Beispiel dafür.

Eine wichtige Basis für eine entwicklungspsychologische Selbstkonzeptforschung schuf William James mit seinem 1890 erschienen Werk „Principles of Psychology“, in dem er die Differenzierung zwischen dem *I-self* als handelndem Subjekt und dem *Me-self* als Objekt der Selbstwahrnehmung vornahm. Diese Unterscheidung verdeutlicht den dualen Charakter des Selbst, welches somit gleichsam als erkennendes Subjekt und sowie auch Objekt der Erkenntnis besteht. Filipp und Klauer (1986) sprechen hier vom „Selbst als Prozess“ im Vergleich zum „Selbst als Produkt“. Wylie (1979) resümiert die verschiedenen theoretischen Annahmen, die zur Unterscheidung dieser zwei fundamentalen Aspekte des Selbst in der Literatur im Laufe eines Jahrhunderts getroffen wurden, indem sie zwischen dem *I* als dem aktiven Betrachter, und dem *Me* als dem betrachteten Objekt, das als Produkt des empirischen Betrachtungsprozesses die gesammelten Informationen über die eigene Person beinhaltet, differenziert.

Shavelson et al. (1976) verweisen in ihrem Artikel darauf, dass eine adäquate Definition des Selbst sowohl über Beziehungen des Konstrukts mit Eigenschaften oder Größen innerhalb des Konstrukts wie auch über Beziehungen zu anderen Konstrukten Auskunft geben sollte. Mithilfe eines solchen nomologischen Netzwerks könnte das Konstrukt in einem konzeptuellen Raum eingeordnet werden. Sie definieren das Selbstkonzept zunächst als eine individuelle Wahrnehmung der eigenen Person, die durch Erfahrungen mit der Umwelt, insbesondere durch Verstärkung und wichtige Bezugspersonen, beeinflusst wird. Anwendungsbezogen sehen sie die besondere Wichtigkeit des Konstrukts darin, das Handeln von Personen vorherzusagen, wobei dieses gleichzeitig wiederum die Wahrnehmung der eigenen Person beeinflusst. Nach der Definition von Shavelson et al. (1976) kann das Selbstkonzept lediglich von

der Person selbst eingeschätzt werden, Einschätzungen anderer Personen bilden ein distinktes Konstrukt (s. Abschnitt 2.5). Zugleich heben sie hervor, dass das Selbstkonzept, das sie zwar als stabile Persönlichkeitsvariable betrachten, dennoch einer Entwicklung unterliegt (s. Abschnitt 2.3). Im Mittelpunkt ihrer Definition steht ein Modell des Selbstkonzepts, das verschiedene Subfaktoren in einer bestimmten Anordnung präsentiert, wodurch das Selbstkonzept als multidimensional und hierarchisch gegliedert charakterisiert wird. Da in der vorliegenden Untersuchung das Augenmerk auf der Entwicklung der unterschiedlichen Facetten des Selbst in der frühen Kindheit liegen soll, ist die Definition von Shavelson und Kollegen die theoretische Grundlage für die weitere Arbeit. Das von ihnen entwickelte Modell zur Selbstkonzeptstruktur wird in Abschnitt 2.2 ausführlich erörtert.

2.1.3 Abgrenzung des Selbstkonzepts von ähnlichen Konstrukten

Begrifflich abzugrenzen ist das Selbstkonzept von zwei inhaltlich verwandten Konstrukten: der *Selbstwirksamkeit* und dem *Selbstwertgefühl*.

Aus der Sicht der sozialen Lerntheorie nach Bandura (1977) bezeichnet wahrgenommene Selbstwirksamkeit „people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura, 1986, S. 391). Demgegenüber sind Selbstkonzepte weniger kontext- oder situationsspezifisch, da sich dabei die Beurteilung nicht nur auf eine bestimmte Aufgabe, sondern vielmehr auf allgemeine Fähigkeiten bezieht (Schunk & Pajares, 2002).

Um die Abgrenzung des Selbstkonzepts vom Selbstwertgefühl gibt es hingegen eine größere Debatte. Einigkeit scheint dahingehend zu bestehen, dass der weiter gefasste Begriff des Selbstkonzepts kognitive, affektive und behaviorale Aspekte umfasst, während unter dem Selbstwertgefühl lediglich evaluative Komponenten des weiter gefassten Selbstkonzepts zu verstehen sind (Byrne, 1996; Hattie, 1992). Das Selbstwertgefühl wird häufig als positive oder negative Haltung gegenüber dem Selbst oder als Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Person definiert (Brinthaupt & Erwin, 1992). Für das Selbstwertgefühl ist also relevant, welche Wichtigkeit ein bestimmter Bereich, z. B. Sport, für eine Person einnimmt. Auch wenn sich eine Person weniger gute sportliche Fähigkeiten zuschreibt, kann sie dennoch ein hohes Selbstbewusstsein haben, wenn Sport für sie weniger wichtig ist.

In der Motivationspsychologie wurde, zunächst konzeptuell, zwischen der wahrgenommenen Fähigkeit und dem damit verbundenen Affekt unterschieden (Bong & Clark, 1999). Eccles und Wigfield (1995) gelang es über konfirmatorische Faktorenanalysen, diese beiden Komponenten auch empirisch zu differenzieren. Spätere Studien (Marsh & Ayotte,

2003; Wigfield et al., 1997) zeigen darüber hinaus, dass der Zusammenhang zwischen beiden Faktoren allerdings mit zunehmendem Alter stärker wird. Denn dann gilt: Je kompetenter sich eine Person bei einer bestimmten Tätigkeit wahrnimmt, desto größer wird die intrinsische Motivation sein, diese auszuführen. Die Instrumente zur Selbstkonzepterfassung von Marsh (s. Abschnitt 2.7.3) enthalten sowohl deskriptive als auch evaluative Komponenten, da es Marsh, anders als seinen oben zitierten Kollegen, nicht gelang, diese beiden theoretisch begründbaren Konstrukte valide zu differenzieren (Marsh, 1986a; Hattie & Marsh, 1996). Deshalb werden auch beide Begriffe, *Selbstkonzept* und *Selbstwertgefühl*, manchmal synonym verwendet (z. B. Shavelson et al., 1976). Brinthaupt und Erwin (1992) weisen ebenfalls auf die Schwierigkeit hin, evaluative und deskriptive Aspekte des Selbst zu trennen. Ihrer Annahme zufolge ist die Befragungsmethode dafür entscheidend, ob eher evaluative oder deskriptive Anteile des Selbstkonzepts gemessen werden. In ihrer Studie zeigte sich, dass bei reaktiven Wahlaufgaben eher evaluative und bei offenen Fragen eher deskriptive Anteile des Selbst berichtet werden. Demnach würde in den meisten Selbstkonzepterhebungsmethoden eine eher evaluative Komponente erfasst werden.

Eng verbunden mit einer Definition des Selbstkonzepts ist häufig gleichzeitig ein theoretisches Modell, welches, meist bildlich, die Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten und damit die zugrunde liegende Theorie darstellt. Da das bereits erwähnte Modell von Shavelson und Kollegen (1976) die theoretische Grundlage für diese Arbeit bildet, wird es im folgenden Abschnitt detaillierter vorgestellt.

2.2 Die interne Struktur des Selbstkonzepts

Zu Beginn der Selbstkonzeptforschung wurde das Selbstkonzept eindimensional und damit als bereichsunspezifisch definiert, womit seine Ausprägung folglich auch auf einer Dimension mit einer Maßzahl beschreibbar ist (Coopersmith, 1967; Marx & Winne, 1978; Rogers, 1951). Mittlerweile geht man jedoch eher von einer multidimensionalen Struktur des Selbst aus (Byrne, 1996; Harter, 2006; Hattie, 1992; Marsh, 1990b), weshalb Helmke (1992, S. 21) vorschlägt, im Plural von „den Selbstkonzepten“ einer Person zu sprechen.³ Gleichzeitig gerät die Entwicklung einzelner Facetten sowie der Struktur des Selbstkonzepts zunehmend in den Fokus. Doch über den genauen Differenzierungsgrad und die Definition der einzelnen Selbstkonzeptbereiche bestehen immer noch große Unstimmigkeiten. Die Diskussion darüber soll

³ In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit an mancher Stelle auch im Plural von *den Selbstkonzepten* gesprochen und z. B. *der sportliche Selbstkonzeptbereich* als *das sportliche Selbstkonzept* bezeichnet.

an dieser Stelle nicht vertieft werden, es sei hierzu auf weitere Autoren verwiesen (z. B. Harter, 1996; Marsh & Hattie, 1996). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Fokus hinsichtlich der Selbstkonzeptstruktur auf das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) gelegt, da es eine angemessene Grundlage für die Betrachtung bereichsspezifischer Facetten des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit bietet.

Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

Die Arbeitsgruppe um Shavelson hat 1976 als erste die zahlreichen Befunde, die eine multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts nahelegten, in einem theoretischen Rahmenmodell systematisiert (s. Abb. 1).

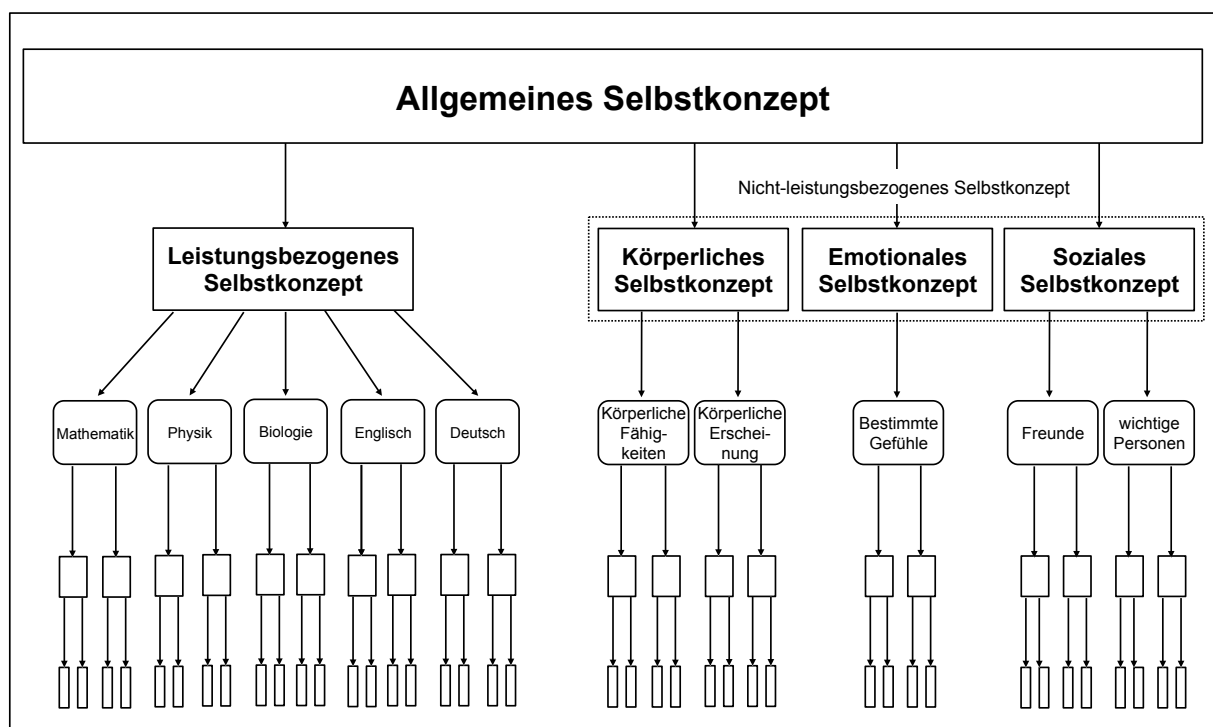


Abbildung 1: Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al., 1976 (nach Shavelson & Bolus, 1982, S. 4)

Ihren Annahmen zufolge speichern Individuen ihr Selbstwissen nach Inhaltsbereichen geordnet ab, um so die Komplexität der Erfahrungen, auf denen die Selbstwahrnehmungen basieren, zu reduzieren. Die einzelnen Kategorien sind als Selbstkonzeptbereiche hierarchisch angeordnet, wobei die Stabilität der Bereiche mit abnehmender Hierarchieebene schwächer wird. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ist dem Selbstkonzept ein allgemeiner Faktor (*general self concept*) übergeordnet. Auf der nächsttieferen Ebene wird zwischen einem leistungsbezogenen (*academic self concept*) und drei nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen (*non-academic self concept*), dem körperlichen, dem emotionalen und dem sozialen Selbstkonzept unterschieden. Im Deutschen wird der englische Begriff *academic self-concept* häu-

fig mit *schulisches Selbstkonzept* oder *akademisches Selbstkonzept* wiedergegeben, die Wahl *leistungsbezogenes Selbstkonzept* (vgl. Helmke, 1992) soll jedoch der Tatsache Rechnung tragen, dass die Kinder des in dieser Arbeit betrachteten Altersbereichs noch nicht die Schule besuchen. Auf der darunterliegenden Ebene wird innerhalb des Leistungsselbstbildes inhaltlich nach Selbstkonzepten für verschiedene Schulfächer differenziert. Die nicht-leistungsbezogenen Bereiche untergliedern sich folgendermaßen: Das körperliche Selbstkonzept wird in ein Konzept über die körperlichen Fähigkeiten und ein Konzept über das körperliche Erscheinen differenziert. Das emotionale Selbstkonzept wird hinsichtlich verschiedener Gefühlszustände weiter aufgefächert. Innerhalb des sozialen Selbstkonzepts wird zwischen der Beziehung zu den relevanten Bezugsgruppen *Gleichaltrige* und *wichtige anderen Personen* unterschieden. Auf unterster Ebene zerfallen diese Inhaltsbereiche in Verhaltensbewertungen in konkreten Situationen. Shavelson et al. (1976) begründeten die hierarchische Struktur des Modells mit der zunehmenden Stabilität übergeordneter Selbstkonzeptbereiche. Während Konzepte spezifischer Situationen oder Verhaltensweisen noch eher Veränderungen ausgesetzt seien, wiesen generalisiertere Bereiche, die höher in der Hierarchie angesiedelt sind, eine höhere Stabilität auf.

Begrifflich wird im Shavelson-Modell nicht zwischen der evaluativen (z. B. „Ich lese gern“) und der deskriptiven Komponente des Selbst (z. B. „Ich kann gut lesen“) unterschieden, sondern sowohl kognitive Einschätzungen also auch affektive Bewertungen der eigenen Person werden mit dem Selbst verbunden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Begründet wird dies damit, dass mit der kognitiven Betrachtung des Selbst die Beurteilung desselben unmittelbar zusammenhängt (s. a. Davis-Kean & Sandler, 2001).

Mit ihrer Definition des Selbstkonzepts schufen Shavelson und seine Kollegen gleichzeitig eine Vorlage für eine neue Generation an Instrumenten zur Selbstkonzeptmessung. Denn die multidimensionale Struktur des Modells ermöglicht es, eine Vielzahl von Selbstkonzeptbereichen zu operationalisieren und damit auch zur Modellevaluation beizutragen. Beispielsweise konnte die grobe Segmentierung in einen leistungsbezogenen und einen nicht-leistungsbezogenen Bereich dadurch belegt werden, dass die Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptfacetten innerhalb dieser Bereiche stärker waren als jene mit Selbstkonzeptfacetten des jeweils anderen Bereiches (Marsh, Relich & Smith, 1983). Da mit dem Modell kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wurde und es Erweiterungsmöglichkeiten bot, gab es darüber hinaus Anstöße für nachfolgende Forschungsarbeiten. So wurde die Annahme eines übergeordneten, inhaltsunspezifischen leistungsbezogenen Faktors von Shavelson et al. aufgrund empirischer Evidenz revidiert (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson,

1985). Nunmehr werden zwei empirisch fast unkorrelierte, bereichsspezifische Faktoren im Leistungsbereich angenommen: ein Konzept über die sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache und Fremdsprache sowie ein Konzept über die mathematischen Fähigkeiten. Diese Revision des Modells ist jedoch eher für die Betrachtung der Selbstkonzeptstruktur älterer Kinder bedeutsam, denn es konnte erst für Kinder ab dem Alter von zehn Jahren nachgewiesen werden, dass sprachliche und mathematische Selbstkonzeptfacetten nicht miteinander korrelieren.

Bezüglich der Bereichsspezifität des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit liegen leider nur wenige Befunde vor. Dennoch gibt es einige empirische Arbeiten, die darauf hinweisen, dass sich das Modell von Shavelson et al. (im Folgenden Shavelson-Modell) auch bei dieser Altersgruppe für die Beschreibung der Selbstkonzeptstruktur eignet (s. Abschnitt 2.3.4).

Da Shavelson et al. keine Operationalisierungen zur Prüfung ihrer Hypothesen angaben, entwickelten Marsh und Kollegen (Marsh, 1988b; Marsh et al., 1984) zur Überprüfung des Rahmenmodells den multidimensionalen Selbstkonzeptfragebogen SDQ (*Self Description Questionnaire*), der in drei Versionen angepasst an unterschiedliche Altersgruppen vorliegt (s. Abschnitt 2.7.2). Die Fragebögen wurden mittlerweile weltweit für viele Selbstkonzeptstudien eingesetzt, das Shavelson-Modell ist daher das am meisten zugrunde gelegte und untersuchte Selbstkonzeptmodell (Byrne, 1996).

Besonders entscheidend für die Evaluation und die Weiterentwicklung des Shavelson-Modells erwies sich die Überprüfung der Konstruktvalidität (Marsh, 1990b, 1990c, 1993a, s. a. Abschnitt 2.4). Dabei werden sowohl die Beziehung der einzelnen Bereiche innerhalb des Selbstkonzepts zueinander, aber auch Zusammenhänge zwischen seinen verschiedenen Facetten und einer Reihe anderer Konstrukte analysiert (Marsh & O'Mara, 2008; Shavelson et al., 1976). So konnten beispielsweise Marsh, Richards und Barnes (1986) Interventionseffekte mit den entsprechenden Selbstkonzeptbereichen in Verbindung bringen: Während ein Programm zur Verbesserung schulischer Fähigkeiten auch zu einem erhöhten Selbstkonzept in diesem Bereich, nicht jedoch im sportlichen Bereich führte, verbesserte ein anderes Programm zur Förderung sportlicher Fähigkeiten das sportliche Selbstkonzept, nicht aber das schulische. Für die Autoren ist dies ein klarer Beleg für die Distinktheit beider Bereiche und gleichzeitig ein Beleg für die Multidimensionalität des Konstrukts.

2.3 Der Entwicklungsverlauf des kindlichen Selbstkonzepts

In diesem Abschnitt zur Entwicklung des Selbstkonzepts soll der Fokus auf strukturelle Veränderungen der Selbstwahrnehmung in der frühen Kindheit gelegt werden. Betrachten wir die Entwicklung des Selbstkonzepts, so stellt sich gleich zu Beginn die Frage nach seiner zeitlichen Stabilität: Verändert sich das Selbstkonzept über die Zeit hinweg oder sind, ab einem bestimmten Entwicklungsstand, keine relevanten niveaubezogenen Veränderungen mehr zu beobachten? Im Anschluss an eine Erörterung dieser Frage werden zunächst die Voraussetzungen für eine Entwicklung des Selbstkonzepts näher beleuchtet. Schließlich wird nach einer kurzen Darstellung des Entwicklungsverlaufs im Säuglings- und Kleinkindalter das Selbstkonzept in der frühen Kindheit in den Blickpunkt gerückt.

Auch wenn forschungsgeschichtlich die Selbsttheorie, das *Me-self* (vgl. Abschnitt 2.1.2), stets im Fokus stand (James, 1892, s. a. Harter, 1999), wendet man sich zunehmend der Relevanz der zur Selbstevaluation benötigten kognitiven Fähigkeiten zu – und damit dem *I-self*. Denn entwicklungsbedingte Veränderungen des *I-Self* beeinflussen direkt die Struktur des *Me-self* (Damon & Hart, 1988; Harter, 1999). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, dem Vorschlag Harters (2006) zu folgen und bei der folgenden Darstellung der Entwicklung des Selbst beide Aspekte zu berücksichtigen.

2.3.1 Das Selbstkonzept – ein dispositionelles Konstrukt?

In der klassischen Selbstkonzeptforschung stehen vornehmlich differenzialpsychologische, also auf interindividuelle Unterschiede fokussierende Fragestellungen im Vordergrund, das Selbstkonzept wird dabei als ein konsistentes System, also ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal konzeptualisiert (Filipp & Mayer, 2005; Swann, 1996). Trotz Überlegungen, das Selbstkonzept auch aus prozessualer Perspektive zu betrachten, besteht weitgehend Konsens, dass das Selbstkonzept von Erwachsenen, ähnlich wie andere Persönlichkeitsvariablen auch, ein bereichsspezifisches und stabiles Merkmal im Sinne einer Charaktereigenschaft ist (Costa & McCrae, 1989).

In der Vergangenheit wurde die Stabilität des Selbstkonzepts allerdings des Öfteren überschätzt, so besonders in Studien, in denen nur ein Gesamtwert des Selbstkonzepts erhoben wurde (z. B. Coopersmith, 1967). Hierbei wurde jedoch nicht berücksichtigt, dass der Gesamtwert eventuell eine negative Entwicklung eines Selbstkonzeptbereichs durch eine positive Entwicklung in einem anderen Bereich überdeckt haben könnte. Wesentliche Veränderungen in spezifischen Selbstkonzeptbereichen konnten so also nicht aufgefunden werden.

Werden hingegen die einzelnen Selbstkonzeptfacetten getrennt untersucht, ergeben sich auch innerhalb kurzer Zeitperioden, wie Tagen oder Wochen, bedeutsame Veränderungen (Harter, 1988). Auch der vornehmlich von Harter (z. B. Harter, 2006; Harter & Pike, 1984) dem Selbstkonzept zugeordnete Begriff des *traits* ist irreführend. Sie verwendet den Begriff im Rahmen der Beschreibung der Entwicklung von Selbstbeschreibungen anhand von beobachtbaren Attributen zu Charaktereigenschaften (*traits*; s. Abschnitt 2.3.4), setzt aber nicht gleichzeitig voraus, dass es sich dabei um über die Zeit oder bestimmte Situationen hinweg stabile Eigenschaften handeln muss (vgl. Harter, 1990c).

Annahmen dafür, dass das Selbstkonzept einem Entwicklungsprozess unterworfen ist, lassen sich in seiner Ontogenese auffinden: Als Quellen des Konzepts über die eigene Person werden nämlich sowohl Selbstbeobachtungen des eigenen Verhaltens und innerer Prozesse, die ebenfalls der Entwicklung unterliegen, als auch die persönliche Auseinandersetzung mit den im Laufe der Entwicklung ebenfalls variierenden Erwartungen und Reaktionen der sozialen Umwelt gesehen (Marsh et al., 1992; Schauder, 1996; Shavelson et al., 1976). Andererseits beeinflusst das Selbstkonzept im Sinne eines individuellen Bezugsrahmens wiederum das eigene Verhalten (Byrne, 1996; Shavelson & Bolus, 1982; Valentine, DuBois & Cooper, 2004).

Deshalb erweist sich das Selbstkonzept auch allgemein erst bei älteren Kindern und Erwachsenen als relativ stabil: So lag beispielsweise die Stabilität der SDQ-III-Antworten in einer Studie von Marsh, Richards und Barnes (1986) bei durchschnittlich 21 Jahre alten Probanden für den Zeitraum von einem Monat bei einer mittleren Korrelation von $r_{tt} = .87$, und bei einem Zeitraum von 18 Monaten bei $r_{tt} = .74$. Gleichzeitig wies das allgemeine Selbstkonzept dabei die geringste Langzeitstabilität von allen SDQ-III-Skalen auf, obwohl die Skala gleichzeitig die höchste Reliabilität besaß. Dieses Ergebnis widerspricht demnach den Annahmen von Shavelson und seinen Mitautoren (1976), dass allgemeinere Selbstkonzeptkomponenten stabiler sein sollten, und zeigt vielmehr, dass gerade die allgemeinen Bereiche von kurzzeitigen Gefühlsschwankungen oder anderen temporären Einflüssen beeinflussbar zu sein scheinen (vgl. Marsh et al., 1992). Die Ergebnisse der Metaanalyse von Hansford und Hattie (1982) deuten in die gleiche Richtung: Je tiefer die Selbstkonzeptfacetten auf der Hierarchieebene angesetzt sind, desto veränderungsresistenter zeigten sie sich und korrelierten gleichzeitig in höherem Maße mit externen Indikatoren.

Bei jüngeren Kinder ist von geringeren Stabilitäten auszugehen: So wiesen die Selbsteinschätzungen von Erstklässlern in der Studie von Wigfield et al. (1997) geringe bis mittlere Stabilitäten (zwischen $r_{tt} = .29$ im Lesen und $r_{tt} = .50$ im Sport) auf, die aber mit zunehmen-

dem Alter anstiegen. In der SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Stefanek, 1997) korrelierte das Selbstkonzept der eigenen Tüchtigkeit zwischen der ersten und der zweiten Klasse zu $r_{tt} = .32$. In einer Studie von Marsh, Craven und Debus (1991) korrelierten bei Erstklässlern die Skalenwerte des SDQ-I in Einzeltestungen mit denen in Gruppentestungen zwei Wochen später zwischen $r_{tt} = .19$ (Skala *General Self*) und $r_{tt} = .49$ (Skala *Physical Appearance*). Diese Werte präsentieren damit allerdings gleichwohl eine Mischung aus der Übereinstimmung beider Untersuchungsverfahren und dem Stabilitätskoeffizienten.

Über die zeitliche Stabilität des Selbstkonzepts bei Kindern vor Eintritt in die Grundschule lassen sich angesichts des weitgehenden Fehlens von Studien mit Längsschnitt- bzw. Kohortensequenzdesign nur spärlich Aussagen finden. Marsh, Craven und Debus (1998) berichten für Zwischenzeiträume von einem Jahr sowohl bei fünf- als auch bei sechsjährigen Kindern jeweils über die SDQ-I-Skalen gemittelte Stabilitäten von $r_{tt} = .32$. Bei siebenjährigen Kindern lagen die Retest-Korrelationen nach einem Jahr hingegen etwas höher bei $r_{tt} = .47$. Bei Eder (1990) liegen die über die verwendeten Skalen gemittelten Retest-Reliabilitäten der 3½-jährigen nach einem Monat bei $r_{tt} = .47$, der 5½-jährigen bei $r_{tt} = .60$ und der 7½-jährigen Kindern bei $r_{tt} = .65$. Demnach ist also auch bei Kindergartenkindern tendenziell eine Zunahme der zeitlichen Stabilität mit fortschreitendem Alter zu beobachten. Aufgrund der geringeren Stabilität des Selbstkonzepts bei jüngeren Kinder plädiert Harter (1990c) auch dafür, Test-Retest-Korrelationen von Selbstkonzeptantworten hier eher als Indikator für die zeitliche Stabilität der einzelnen Selbstkonzeptbereiche und weniger als Hinweis auf die Reliabilität des eingesetzten Untersuchungsverfahrens zu interpretieren.

2.3.2 Bedeutsame Voraussetzungen für die Entstehung und Weiterentwicklung des Selbst

Die Struktur des selbstbezogenen Wissens, des *Me-self*, entwickelt sich parallel zu den physischen, kognitiven und verbalen Fähigkeiten des Kindes, des *I-self*. Durch die parallele Entwicklung in vielen verschiedenen Bereichen stehen dem Kind gleichzeitig demnach immer mehr Voraussetzungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts zur Verfügung (Filipp & Mayer, 2005; Harter, 2006).

Eine erste wichtige Voraussetzung für die Entstehung des Selbst, die Lewis und Brooks-Gunn (1979) als Entwicklungsaufgabe des *I-self* sehen, besteht für das Individuum darin, das Wissen zu erlangen, eine von der Umwelt distinkte Einheit darzustellen (Filipp, 1980; Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000). Unmittelbar nach der Geburt ist der Säugling mit dieser Herausforderung konfrontiert.

Als nächstes sind für den Aufbau des Selbstkonzepts neben den dem Individuum zur Verfügung stehenden Informationen (Entwicklungsbedingungen; Kany & Schöler, 2010) die die kognitiven Fähigkeiten, diese Informationen zu verarbeiten (Entwicklungsvoraussetzungen; Kany & Schöler, 2010), entscheidend (Markus & Wurf, 1987). Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten bildet damit selbstverständlich eine wesentliche und notwendige Voraussetzung für die Entstehung des Selbstkonzepts (Silon & Harter, 1985; Stipek & MacIver, 1989) und hat entscheidenden Einfluss auf zwei allgemeine Charakteristika der Selbststruktur, die *Differenzierung* und die *Integration* (s. Abschnitt 2.3.4.1). Zunehmende kognitive Fähigkeiten erlauben es dem Kind, einerseits stärker zwischen verschiedenen Selbstkonzeptbereichen zu unterscheiden. Andererseits ermöglichen sie ihm, Generalisierungen von Selbstrepräsentationen im Sinne von Charaktereigenschaften vorzunehmen. Dass altersabhängige Unterschiede in der Selbstkonzeptstruktur denjenigen in der Gedächtnisentwicklung entsprechen, konnten Eder, Gerlach und Perlmutter (1987) schon bei drei- und fünfjährigen Kindern zeigen.

Eine weitere wichtige Rolle für die Herausbildung des Selbstkonzepts spielt laut Harter (1998) die Sprachentwicklung. Denn die Sprache ist für Kinder die Grundlage, sich selbst zu repräsentieren, Personalpronomen zu benutzen und ein autobiographisches Gedächtnis vergangener Ereignisse zu bilden, welches die Grundlage einer persönlichen Lebensgeschichte ist.

Neben den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sind es vorrangig die sozialen Interaktionen, insbesondere mit der Nahumwelt wie Eltern und Gleichaltrigen, die das Selbst des Kindes mitkonstruieren. In Austausch mit der sozialen Umwelt bekommen die Kinder von klein auf zum einen Rückmeldungen auf ihr Verhalten und ihre Fähigkeiten. Gleichzeitig bieten sich darin den Kindern Möglichkeiten für soziale Vergleiche (Butler, 1998). Je eher Kinder dazu in der Lage sind, die Perspektive anderer einzunehmen und sich mit anderen zu vergleichen, desto stärker werden sie diese Information als Quelle ihrer Selbstkonstruktion miteinbeziehen (Harter, 1999; Selman, 1980). Das kindliche Selbstkonzept ist damit also nicht nur von den eigenen kognitiven Fähigkeiten bestimmt, sondern wird auch maßgeblich von der sozialen Umwelt, in der das Kind aufwächst, beeinflusst (Harter, 2006).

2.3.3 Die Entwicklung des Selbst im Säuglings- und Kleinkindalter

Da sich der *Me*-Aspekt des Selbst parallel zu den sprachlichen Fähigkeiten entwickelt und eine explizite Selbsterkennung oder Selbstdarstellung beinhaltet, wird davon ausgegangen, dass dieser explizite Zugang zum Selbstkonzept Kindern im Säuglings- und Kleinkindalter

noch nicht möglich ist (Rochat, 2002). Dessen ungeachtet bildet sich jedoch bereits das *I-self* heraus, das nicht auf bewusste Selbstidentifikation angewiesen ist. Das Kind drückt dieses *implizite Selbst* (Case, 1991) lange vor jeglichen Anzeichen eines konzeptuellen, expliziten Selbst, dem *Me-self*, aus. So offenbart es das eigene Körpergefühl, wenn es nach Objekten in der nahen Umgebung greift, und drückt damit sowohl ein Gefühl für sich selbst als handelnde Person als auch ein Gefühl für seine eigene körperliche Situation in der Außenwelt aus (Rochat, 1997, vgl. auch Rochat, 2002). Folglich steht bei der Betrachtung der Selbstkonzeptentwicklung in den ersten drei Lebensjahren das *I-self* im Fokus (Harter, 2006).

Eine erste Differenzierung zwischen *Ich* und *Nicht-Ich* sowie der Aufbau eines Körperbildes sind laut Rochat (2002) eine der ersten Entwicklungsaufgaben eines Säuglings. Erste kinästhetische Empfindungen und propriozeptive Rückmeldungen tragen schon in den ersten Monaten dazu bei, dass der eigene Körper als von der Umwelt abgegrenzte Entität wahrgenommen wird. Dass diese Fähigkeit Säuglingen angeboren zu sein scheint, zeigen Befunde von Meltzoff und Moore (1983), nach denen Neugeborene bereits wenige Stunden nach der Geburt beginnen, die Mimik von Erwachsenen zu imitieren. So genannte *double sensations* (Epstein, 1973), doppelte Berührungsempfindungen, spielen dabei eine wichtige Rolle: Berührt das Kind seinen eigenen Körper, entsteht für es sowohl am berührten als auch am berührenden Körperteil eine Empfindung. Rochat und Hespos (1997) konnten zeigen, dass bereits 24 Stunden alte Neugeborene zwischen der eigenen *double touch*-Berührung (Erkennung des *Ich*) und einer taktilen *one-way*-Berührung (Erkennung des *Nicht-Ich*) der Wange differenzieren. Auf die externe Stimulation reagierten sie drei Mal häufiger mit Strampeln als auf die eigene zufällige Berührung. Das eigene Handeln und gleichzeitig die regelhafte und sehr spezifische Wirkung, die das Kleinkind auf die Umwelt hat, sind bedeutsame Informationsquellen für den Aufbau des Selbstwissens und vermitteln gleichzeitig ein fundamentales Kontrollverständnis (vgl. auch Filipp & Mayer, 2005).

Wie bereits erwähnt, dienen neben dem eigenen Handeln und der Wahrnehmung der Außenwelt, soziale Interaktionen als weitere Quelle zur Konstitution des Selbst (Filipp & Mayer, 2005; Harter, 2006; Rochat, 2002). Von Geburt an haben wichtige Bezugspersonen entscheidenden Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung. Dadurch, dass Eltern die Gefühle ihres Kindes widerspiegeln, indem sie ihr Kind imitieren, werden dem Kind seine Gefühle explizit veranschaulicht und können wiederum als Grundlage für die Entwicklung des Selbst herangezogen werden (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Rochat, 1995). Der Säugling kann auf diese Weise bereits von Geburt an implizites selbstbezogenes Wissen über das Selbst als

communicative agent (Rochat, 2002) oder, wie Neisser (1991) es benennt, das *interpersonal self* aufbauen.

Eine wichtige empirische Basis zur Erforschung der Selbstkonzeptentwicklung im Säuglingsalter bilden zahlreiche Studien zur visuellen Selbsterkennung. So konnten beispielsweise Bahrick und Mitarbeiter (1996) zeigen, dass Kinder früher als bisher angenommen in der Lage sind, zwischen dem eigenen Gesicht und dem von anderen zu differenzieren. Bereits im Alter von drei Monaten richten Säuglinge während eines Videos, in dem sowohl ihr eigenes Gesicht wie auch das eines anderen Kindes zu sehen sind, signifikant länger ihren Blick auf das Gesicht des anderen Kindes. Die Frage, die sich hier jedoch stellt, ist, ob sich die Kinder bereits wirklich selbst im Fernseher erkennen bzw. ob diese Unterscheidung bereits auf ein rudimentäres Selbstkonzept schließen lassen kann. Möglich wäre, dass die Säuglinge, eventuell basierend auf anderen Spiegelerfahrungen, bereits mit ihrem eigenen Aussehen vertrauter sind als mit dem eines fremden Kindes. Es ist aber kein eindeutiger Beweis dafür, dass die Säuglinge schon wissen, dass sie es sind, die auf dem Bildschirm gezeigt werden.

Doch im Alter von 18 bis 20 Monaten bildet sich die Fähigkeit zur Selbsterkennung stärker heraus, denn nun kann das Kind meist schon das eigene Spiegelbild erkennen (Asendorpf, Warkentin & Baudonniere, 1996). In der Forschung wird hierzu oftmals auf die klassische Rouge-Aufgabe, die unabhängig voneinander sowohl bei Schimpansen (Gallup, 1970) als auch bei Kindern (Amsterdam, 1972) durchgeführt wurde, zurückgegriffen. Philipp und Mayer (2005) konnten damit beispielsweise nachweisen, dass Kinder, denen unbemerkt ein roter Punkt ins Gesicht gemalt wurde, sich selbst an dieser Stelle berührten und nicht ihr Spiegelbild. Bei dieser Aufgabe müssen sie zum einen in der Lage sein, das Spiegelbild als Reflexion der eigenen Person zu begreifen. Zusätzlich verfügen sie demnach schon über ein inneres Schema für ihr Gesicht, das sie mit dem äußeren betrachteten Bild (dem Spiegelbild) abgleichen.

Die Selbsterkennung im Spiegel kann als erstes Zeichen eines expliziten Selbst gesehen werden, welches sich aus der Verbindung von implizitem Selbstwissen, das über körperliches Tun und soziale Interaktion erlangt wurde, heraus entwickelt. Das Kind bildet nun also neben dem existenziellen *Selbst als Subjekt* einen konzeptuellen Sinn für das *Selbst als Objekt* aus. Die Tatsache, dass sich das Kind im Spiegel erkennt, zeigt, dass es die Fähigkeit besitzt, nun mental über das Selbst zu reflektieren, das sich jetzt eben nicht mehr nur durch direkte Wahrnehmung und das eigene Tun formt. Für die dazu notwendige Objektifizierung des

Selbst ist es vonnöten, das verkörperte *I-self* mit den Repräsentationen des entkörpernten *Me-Self*, das im Spiegel zu sehen ist, zu verbinden (vgl. Rochat, 2002).

Zur ungefähr gleichen Zeit beginnen Kinder merkbare Kennzeichen von Selbstbezug (z. B. auf sich selbst zeigen) und unsichere Gefühle (z. B. Scham) vor dem Spiegel zu zeigen (Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Dieses Verhalten legt den Schluss nahe, dass es Kindern nunmehr möglich ist, beim Betrachten der eigenen Person die Perspektive anderer einzunehmen.

Annähernd synchron mit der Entwicklung der Selbsterkennung im Spiegel ist gleichermaßen in ihren sprachlichen Äußerungen zu beobachten, dass Kinder ab dem Alter von 18 Monaten beginnen, zwischen sich und anderen Personen zu differenzieren (Bates, 1990). So lassen der korrekte Gebrauch von Personalpronomen sowie das Verwenden des Eigennamens auf eine sprachliche Repräsentation des Selbst als Objekt schließen. Davis-Kean und Sandler (2001) weisen darauf hin, dass Kinder in diesem Alter schon abstrakte Ideen zu Emotionen und inneren Zuständen äußern können. Im Alter von 18 bis 24 Monaten verfügen Kinder gleichzeitig aufgrund der nun schon ausgebildeten Fähigkeiten über ein kognitives Selbstkonzept (Howe & Courage, 1997; Howe, Courage & Edison, 2003), welches zusammen mit der Aneignung der Sprache als Grundlage für eine Organisation autobiographischer Ereignisse dienen kann (Bates, 1990). Dieses autobiographische Gedächtnis kann nun ebenfalls zur Selbstkonzeptbildung herangezogen werden.

Das frühe Selbstkonzept entwickelt sich demnach vornehmlich durch direkte Wahrnehmung und Handeln in einer sozialen und räumlich-dinglichen Umwelt, aber erst die sich entwickelnde mentale Reflexionsfähigkeit schafft einen expliziten Zugang zum Selbstwissen in dieser Entwicklungsphase.

2.3.4 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit

In verschiedenen entwicklungspsychologischen Studien (z. B. Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Eder & Mangelsdorf, 1997; Harter, 1998; Marsh et al., 1998; Marsh et al., 2002; Wigfield et al., 1997) wurde zu erklären versucht, wie sich nun die Organisation des selbstbezogenen Wissens von der frühen Kindheit an weiterentwickelt. Ohne nun auf einzelne theoretische Modelle zur Selbstkonzeptentwicklung im Detail eingehen zu wollen (s. dazu Damon & Hart, 1982, 1988; Eder & Mangelsdorf, 1997; Harter, 1983, 1998, 1999; Hattie, 1992; Hattie & Marsh, 1996; Selman, 1980), sollen daraus einige wichtige Meilensteine in der Entwicklung des frühkindlichen Selbst abgeleitet werden. Folgende Fragen sind dabei leitend:

- Wie differenziert sind die Selbstkonzepte der Kinder in diesem Alter?

- Wie abstrakt nehmen die Kinder Selbsteinschätzungen vor?
- Wie entwickelt sich das Niveau der kindlichen Selbstkonzepte?

2.3.4.1 Die Entwicklung der internen Struktur kindlicher Selbstkonzepte

Gleichzeitige Weiterentwicklungen der theoretischen Annahmen wie auch der Messmethoden ermöglichten zunehmend mehr, anstelle eines globalen Selbstkonzepts unterschiedliche Bereiche des Selbst zu untersuchen. Empirische Studien, in denen die einzelnen Selbstkonzeptbereiche genauer analysiert wurden, konnten vornehmlich zwei Tendenzen in der Selbstkonzeptentwicklung aufzeichnen: eine zunehmende *Differenzierung* bestimmter Bereiche der Selbstwahrnehmung und gleichzeitig eine verstärkte *Integration* einzelner Selbstkonzeptbereiche.

Dabei lassen sich teilweise sehr konträre Positionen finden: Laut Coopersmith (1967) differenziert sich ein allgemeines Selbstkonzept erst spät im Laufe der Entwicklung in unterschiedlich wahrgenommene Bereiche aus, was mittlerweile allerdings in zahlreichen Studien (so z. B. Asendorpf & van Aken, 1993; van den Bergh & de Rycke, 2003; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh et al., 1998, 2002; Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991) eindeutig widerlegt wurde. Harter (1983, 1990a, 2006) vertritt die gegenläufige Annahme, dass Kinder nicht vor dem achten Lebensjahr über ein allgemeines Selbstwertgefühl, das über einen Wert gemessen werden kann, verfügen. Nach Harter bedarf dies einer Integration von bereichsspezifischen Selbstkonzepten auf höherer Ebene, die erst stattfinden kann, wenn sich die einzelnen Bereiche ausdifferenziert haben. Harter und Pike (1984; Harter, 1983, 1985a, 1998, 1999) konnten zwar bei Kindern bis zu diesem Alter ein allgemeines soziales Selbstkonzept und ein allgemeines Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen, allerdings nicht zwischen spezifischeren Selbstkonzeptdimensionen unterscheiden. Ein allgemeines Selbstkonzept konnten sie, wie erwartet, ebenfalls nicht ermitteln.

Zunehmende Differenzierung

Die Differenzierungsgrad der einzelnen Selbstkonzeptbereiche ist bei jüngeren Kindern augenscheinlich von deren kognitiven Entwicklung (s. Marsh et al., 1991; vgl. a. Abschnitt 2.3.2), aber nach Annahme von Marsh und Hattie (1996) auch von der Eignung des eingesetzten Messinstruments abhängig. Dass Harter und Pike (1984) in ihrer Studie lediglich zwei Faktoren bei jüngeren Kindern nachweisen konnten, liegt möglicherweise in der statistischen Analyse begründet. Die Verwendung exploratorischer Faktorenanalysen zur Aufdeckung the-

oretisch begründeter Faktoren wird mittlerweile als inadäquat betrachtet (Marsh et al., 1991). Asendorpf und van Aken (1993) gelang es mit konfirmatorischen Faktorenanalysen Harters und Pikes (1984) theoretisch postulierte vier Faktoren bei Zweitklässlern zu replizieren.

Unter Verwendung der konfirmatorischen Faktorenanalyse konnte eine Reihe von Studien differenzierte Selbstkonzeptbereiche auch schon bei Kindern vor dem Grundschulalter belegen: Marsh et al. (1991, 1998) fanden bei fünf- bis achtjährigen Kindern anhand des SDQ-I Belege für eine achtfaktorielle, und damit multidimensionale Binnenstruktur des Selbstwissens. Bemerkenswerter Weise differenzieren Kinder in diesem Alter demnach nicht nur zwischen drei leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen (*Lesen, Mathematik und allgemeines schulisches Selbstkonzept*) und vier nicht-leistungsbezogenen Bereichen (*körperliche Fähigkeiten, körperliche Erscheinung, Beziehung zu Gleichaltrigen und Beziehung zu den Eltern*), sondern auch einem allgemeinen Selbstkonzeptfaktor. Marsh, Ellis und Craven (2002) konnten mit einer speziell für Kindergartenkinder angepassten Version des SDQs (s. Abschnitt 2.7.2) bereits bei 4½-jährigen australischen Kindern eine sechsfaktorielle Selbstkonzeptstruktur nachweisen. Dabei wurden folgende abgefragte Selbstkonzeptbereiche bestätigt: *Sport, Aussehen, Beziehung zu Gleichaltrigen, Beziehung zu Eltern, sprachliche Fähigkeiten* und *mathematische Fähigkeiten*. Zwischen den Selbstkonzepten der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten bestanden jedoch noch starke Zusammenhänge ($r = .73$), auch wenn diese beiden leistungsbezogenen Skalen schon je eigene Bereiche bildeten. Leider fehlen in den Studien von Marsh et al. (1998), Eccles, Wigfield, Harold und Blumenfeld (1993) und Wigfield et al. (1997), die ebenfalls einen verbalen und einen mathematischen Selbstkonzeptbereich bei jüngeren Kindern nachweisen konnten, Angaben zu den Skaleninterkorrelationen. In einer Studie von Eder (1990) konnte eine auf mehreren Faktoren begründete Selbstkonzeptstruktur sogar bei 3½-jährigen Kindern aufzeigt werden. Drei- bis achtjährigen Kindern wurden dabei mit zwei Puppen Situationen vorgespielt, in denen jeweils entgegengesetzte Verhaltensweisen und Emotionen dargestellt wurden (z. B. „Ich werde oft ärgerlich“ vs. „Ich werde normalerweise nicht ärgerlich“), und die Kinder sollten sich danach jeweils einer der beiden Puppen zuordnen.

Hinsichtlich der Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur lieferte bereits die Gruppe um Shavelson (1976) mit der *Differenzierungshypothese* eine theoretische Fundierung: Im Rahmen ihres Modells zur Selbstkonzeptstruktur stellte sie die Hypothese auf, dass sich das Selbstkonzept altersbedingt sukzessive ausdifferenziert, gab jedoch gleichzeitig keine genaue Operationalisierungsmöglichkeit vor. Marsh (1989) interpretierte die Hypothese dahingehend, dass mit zunehmendem Alter geringer werdende Korrelationen zwischen den SDQ-Skalen

anzunehmen seien, und testete diese statistische Hypothese mit Hilfe der Antworten auf die drei SDQ-Instrumente für unterschiedliche Altersgruppen. Dabei fand er eine stetige Abnahme der Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptbereichen ausgehend vom Kindergarten über die einzelnen Klassenstufen in der Grundschule bis hin zum fünften Schuljahr. Für ältere Kinder wurde keine weitere Minderung der Korrelationen beobachtet. Damit wurde die Hypothese der zunehmenden Differenzierung des Selbstkonzepts von Shavelson et al. bestätigt, jedoch nicht für ältere Kinder. Einschränkend ist zu erwähnen, dass hier lediglich querschnittlich untersucht wurde. Für die Prüfung einer Entwicklungshypothese wären aber ein Längsschnittdesign oder zumindest ein Kohorten-Sequenz-Design angemessen.

Eine Reihe von weiteren Studien liefert empirische Belege dafür, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptskalen geringer und die Selbstkonzeptfaktoren zunehmend distinkter werden: In zwei weiteren Studien von Marsh (Marsh & Hocevar, 1985; Marsh et al., 1984) wurde anhand großer Stichproben die Differenzierungshypothese für Zweit- bis Fünftklässler bestätigt. Pallas, Entwistle und Weinstein (1990) beobachteten für den Verlauf der ersten vier Schuljahre ebenfalls eine zunehmende Differenzierung der fünf von ihnen identifizierten Selbstkonzeptbereiche. Auch für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren wurde in den schon erwähnten Studien von Marsh und Kollegen (1991, 1998) Shavelsons Differenzierungshypothese bestätigt, da mit zunehmendem Alter die Höhe der Korrelationen zwischen den einzelnen Bereichen stetig abnahm.

Zunehmende Integration

Neben der Ausdifferenzierung einzelner Selbstkonzeptbereiche ist in der Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur gleichzeitig eine zunehmende Integration singulärer Selbstwahrnehmungen zu beobachten. Diese entwicklungsbedingt verstärkte „Abstraktheit“ der Selbstrepräsentationen meint zum einen die Veränderung von konkreten Verhaltensbeschreibungen hin zu allgemeineren Charaktereigenschaften (*traits*), die sich die Kinder zuschreiben (Harter, 1990c). Gleichzeitig gehen viele Forscherinnen davon aus, dass sich auch die zweidimensionale Anordnung verändert: Demnach entsteht zunehmend eine hierarchische Anordnung der einzelnen Selbstkonzeptbereiche (vgl. Abschnitt 2.2), in der übergeordnete Bereiche allgemeiner und abstrakter gefasst sind als untergeordnete. Mit der *Differential Distinctiveness Hypothesis* revidierten Marsh und Ayotte (2003) die ursprüngliche Hypothese der mit dem Alter zunehmenden Differenzierung der Selbstkonzeptfacetten (Marsh & Hocevar, 1985; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976). Sowohl die zunehmende Differenzierung als auch die verstärkte Integration unterschiedlicher Selbstkonzeptbereiche finden darin Be-

achtung: Denn danach werden entwicklungsbedingt eng verbundene Bereiche stärker integriert, und gleichzeitig wird der Unterschied zwischen nicht zu vereinbarenden Bereichen größer. So ist also nicht nur eine Abnahme der Korrelationen zwischen einzelnen Faktoren zu erwarten, sondern auch eine Zunahme der Korrelationen zwischen einzelnen Faktoren. Bereits frühere Studien von Marsh (Marsh, 1989; Marsh et al., 1998) konnten zeigen, dass Korrelationen zwischen Faktoren, welche a priori als ähnlicher bestimmt wurden, mit zunehmendem Alter der Kinder weniger abnahmen als die Korrelationen zwischen Faktoren, welche theoretisch als unähnlicher klassifiziert wurden. Auch die schon genannte Studie der Arbeitsgruppe um Wigfield (1997) liefert Belege dafür, dass sich einige Selbstkonzeptbereiche mit zunehmendem Alter synchroner entwickeln, also höher miteinander korrelieren. Im Folgenden soll diese Entwicklung detaillierter erörtert werden.

Harter (2006) führt in ihrer ausführlichen Abhandlung der Selbstkonzeptentwicklung in der Kindheit auf, dass drei- bis vierjährige Kinder zunächst meist konkrete, beobachtbare Eigenschaften auf sich beziehen, die körperliche Merkmale („Ich habe blaue Augen“), körperliche Aktivitäten („Ich kann schnell rennen“), soziale Beziehungen („Ich habe einen Bruder“) und psychische Zustände („Ich bin glücklich“) abbilden (s. a. Damon & Hart, 1988, Griffin, 1992; Harter, 1998; Watson, 1990). Die Kinder beobachteten dabei an sich spezifische, isolierte Fähigkeiten (z. B. „Ich kann schnell rennen“), leiteten daraus laut Harter (2006) jedoch noch keine generalisierenden Schlussfolgerungen (z. B. „Ich bin sportlich“) ab. Dass Kinder diese Eigenschaften auch gerne aktiv demonstrieren, zeige, wie eng in diesem Alter die Repräsentation des Selbst an Verhalten gebunden ist. Neben diesen konkreten Verhaltensbeschreibungen definierten sich Kinder in der frühen Kindheit ferner über Besitztümer und Vorlieben.

Harter (1999, 2006) nimmt daher an, dass in früher Kindheit zwar schon konkrete kognitive Repräsentationen beobachtbarer Eigenschaften erstellt werden können, doch diese als hochgradig differenzierte und von einander isolierte Attribute wahrgenommen werden. Fischer (1980) spricht in diesem Zusammenhang auch von *single representations*, Damon und Hart (1988) bezeichnen sie als *kategorische Identifikationen*. Denn die kognitive Fähigkeit, die einzelnen Merkmale in übergeordnete Charaktereigenschaften, also konzeptuelle Kategorien höherer Ordnung, aus denen das Selbst im fortgeschrittenen Alter konstituiert ist, zu integrieren, ist nach Harter (2006) noch nicht hinreichend ausgebildet. Das Fehlen von Kohärenz ist auch in anderen kognitiven Bereichen in dieser Entwicklungsphase zu beobachten (Fischer, 1980; Harter, 1999). Während Piaget (1960) das Denken von Kindern in diesem Alter als transduktiv beschreibt und annimmt, dass Kinder beim Denken von einem zum

nächsten Detail springen, gehen die Neopiagetianer (so z. B. Griffin, 1992) davon aus, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht ausreicht, zwei Eigenschaften gleichzeitig aktiv zu halten, um damit eine Integration beider zu ermöglichen.

Anhaltspunkte dafür, dass allerdings auch schon bei sehr jungen Kindern abstraktere Kategorien zur Strukturierung des selbstbezogenen Wissens herangezogen werden, liefert die bereits erwähnte Arbeit von Eder (1990). Die dabei identifizierten zugrunde liegenden Faktoren bezeichnete sie bei den 3½-jährigen als *Selbstkontrolle*, *allgemeine Selbstakzeptanz* und *Ablehnung*. Eder und Mangelsdorf (1997) schließen aus diesen Ergebnissen, dass Kinder sogar schon im Alter von drei Jahren auf einfache zugrunde liegende dispositionelle Konstrukte zurückgreifen, um selbstbezogenes Wissen zu strukturieren und in diesem Sinne allgemeine Erinnerungen in übergeordnete Selbstkonzeptfaktoren integrieren. Da in früheren Studien die Kinder häufig Antworten auf offene Fragen geben mussten, gehen Eder und Mangelsdorf davon aus, dass fehlende sprachliche Fähigkeiten verhinderten, dass zugrunde liegende multidimensionale Selbstkonzepte schon bei dreijährigen Kindern nachgewiesen wurden. Der Annahme von Eder (1990) zufolge ist es Kindern erst im Alter von sieben oder acht Jahren möglich, Metatheorien über sich selbst auch zu äußern, obwohl sie schon im Alter von drei Jahren ihre Gefühle mit Hilfe eines schon vorhandenen, gegliederten Selbstkonzepts strukturieren. So könnten junge Kinder beispielsweise zwar angeben, dass sie sehr viel Angst (im Gegensatz zu wenig) bei einem Gewitter haben, aber nicht, dass sie generell ängstlich sind.

Des Weiteren werden Selbstbeschreibungen laut Harter (2006) bei der Altersgruppe der Drei- bis Vierjährigen durch ein vorrangiges „Alles-oder-Nichts-Denken“ dominiert. Den Kindern fehle noch die Fähigkeit, anzuerkennen, dass sie auch Eigenschaften unterschiedlicher Wertigkeit haben können (z. B. gut und schlecht), und sie beschrieben sich meist mit ausschließlich positiven Attributen, wie auch eine Studie von Fischer (1984) zeigen konnte.

In einer nächsten Entwicklungsphase im Alter von fünf bis sieben Jahren sind Kinder laut des Modells zur Selbstkonzeptentwicklung von Harter (1983) zunehmend mehr in der Lage, ähnliche Merkmale in gemeinsam repräsentierte übergeordnete Gruppen, sprich Selbstkonzeptbereiche, einzuordnen. Fischer (1980) geht von einer ähnlichen Entwicklung aus und bezeichnet diesen Prozess als *representational mapping*. In Selbstbeschreibungen herrsche in diesem Stadium aber immer noch überwiegend ein „Alles-oder-Nichts-Denken“ vor. Erst ungefähr ab dem achten Lebensjahr sollen Kinder Informationen über bestimmte Attribute in Generalisierungen höherer Ordnung, im Sinne von *traits*, integrieren können (Harter, 2006), die von Fischer (1980) als *representational systems* tituiert werden. Kinder in diesem Alter könnten nun auch Attribute oder auch Emotionen mit gegensätzlicher Wertigkeit in ihrem

selbstbezogenen Wissen integrieren. Diese Modellannahme stützt Befunde, dass Selbstbeschreibungen mit zunehmendem Alter präziser werden, d. h. höher mit externen Kriterien korrelieren (Hansford & Hattie, 1982; Wigfield et al., 1997; s. a. Abschnitt 2.4).

Ab wann sich allerdings ein allgemeines Selbstkonzept, das in seiner Gesamtheit beurteilt werden kann, bei den Kindern aufgebaut hat, ist noch ungeklärt. Konträr zu Harters Annahmen (z. B. 1984), wonach erst achtjährige Kinder über ein allgemeines Selbstkonzept verfügen, konnten Marsh und Kollegen (Marsh et al., 1991; Marsh & Yeung, 1998), wie oben erwähnt, bereits bei Fünfjährigen einen allgemeinen Selbstkonzeptfaktor nachweisen. Allerdings weisen sie darauf hin, dass in diesem jungen Alter dabei eventuell keine Integration aller Selbstkonzeptbereiche stattfindet, sondern nach dem in dem Alter typischen „Alles-oder-Nichts“-Denken nur bestimmte Bereiche berücksichtigt werden. Geringe Stabilitäten des allgemeinen Selbstkonzeptfaktors unterstützen diese Annahme.

Ebenfalls unklar erscheint, wann sich eine hierarchisch gegliederte Binnenstruktur des Selbstkonzepts, wie sie beispielsweise im Shavelson-Modell angenommen wird, herauskristallisiert. Marsh und Hattie (1996) bezweifeln sogar die Nützlichkeit eines altersunabhängigen hierarchischen Konstrukts. Wie schon in Abschnitt 2.2 erwähnt, kam es bereits aufgrund fehlender Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptbereichen *Sprache* und *Mathematik* zu einer Revision des ursprünglichen Modells (Marsh et al., 1988; Marsh & Shavelson, 1985), in welchem nun nicht mehr ein diesen Bereichen übergeordnetes leistungsbezogenes Selbstkonzept angenommen wird. Harter (1986, 1998) weist ebenfalls immer wieder darauf hin, dass sich hierarchisch übergeordnete Selbstkonzeptfaktoren vielmehr in den Köpfen faktorenanalytisch geprägter Forscher befinden als in denen der Kinder. In der schon erwähnten australischen Studie von Marsh und Kollegen (2002) wurde nach einem Vergleich der Modellpassung für die Selbstkonzeptantworten von vier- bis sechsjährigen Kindern letztlich ein hierarchisches Strukturmodell zugunsten eines Modells, das ausschließlich Faktoren 1. Ordnung beinhaltete, aufgeben, da im Modell mit hierarchisch übergeordneten Faktoren ein großer Anteil der Varianz der Faktoren 1. Ordnung nicht aufgeklärt werden konnte. Darüber hinaus stand das sportliche Selbstkonzept eher mit dem übergeordneten leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich als mit dem nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich in Zusammenhang. Diesen Befund erklären die Autoren damit, dass möglicherweise das verbale, mathematische und sportliche Selbstkonzept jeweils die Einschätzungen von „in etwas gut sein“ verkörpern, während die übrigen Selbstkonzeptbereiche, *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Beziehung zu den Eltern* und *Aussehen*, eher mit Akzeptanz durch andere Personen in Verbindung gebracht werden. Dennoch ist aufgrund ihrer Befunde das sportliche Selbstkonzept nicht mit

den anderen beiden leistungsbezogenen Bereichen zu einer übergeordneten Skala zu verbinden.

Die Mehrzahl der genannten Befunde lässt demnach ein bereits in früher Kindheit bereichsspezifisch strukturiertes Selbstkonzept annehmen. Unklar bleibt jedoch, ab wann sich eine hierarchische Anordnung der einzelnen Bereiche beobachten lässt. Die Selbstkonzeptstruktur scheint sich sowohl durch Prozesse der zunehmenden Differenzierung wie auch der Integration verschiedener Selbstkonzeptbereiche herauszubilden.

2.3.4.2 Entwicklung des Niveaus kindlicher Selbstkonzepte

Neben der Entwicklung der Binnenstruktur des Selbstkonzepts ist sowohl pädagogisch als auch entwicklungspsychologisch die Veränderung des Selbstkonzeptniveaus von großem Interesse, da damit eine Vielzahl von Auswirkungen auf das Leistungs- und Motivationsverhalten der Kinder in Zusammenhang gebracht wird (z. B. Bandura, 1994; Covington, 1984; Dweck, 1998; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Wigfield & Eccles, 2002).

Ein wesentliches Charakteristikum der Selbsteinschätzung jüngerer Kinder ist ein „ausgeprägter naiver Optimismus und robuste Selbstüberschätzung ihrer Fähigkeiten und Leistungen“ (Helmke, 1991, S. 87; s. a. Harter & Pike, 1984; Nicholls, 1978, 1979; Stipek, Roberts & Sanborn, 1984; Wigfield & Eccles, 2002). Für diese unrealistisch positiven Selbsteinschätzungen werden in der Literatur verschiedene Gründe genannt: Allgemein wird angenommen, dass es sich dabei nicht um eine bewusste Absicht handelt, den Zuschauer zu täuschen (Harter, 1999), sondern dass vorrangig aufgrund der noch nicht voll ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten zwei Dimensionen noch nicht gleichzeitig aktiviert und dadurch miteinander verglichen werden können (Harter, 2006; Nicholls, 1978; Parsons & Ruble, 1977). Da jüngere Kinder die Fähigkeiten anderer allerdings sehr viel präziser als ihre eigenen beurteilen können, wird angenommen, dass nicht ausschließlich Restriktionen der Kognition für die überaus positiven Selbsteinschätzungen verantwortlich sind (Frey & Ruble, 1987; Helmke, 1991). Auch die frühen Sozialisationsprozesse (z. B. überaus positive Rückmeldungen auf kindliche Bemühungen) werden als weiterer Grund gesehen (Stipek & MacIver, 1989; Stipek, Recchia & McClintic, 1992). Folgende Restriktionen sind demnach zu beobachten: (1) Kinder in diesem Alter haben noch Schwierigkeiten, zwischen tatsächlichen und erwünschten Attributen zu differenzieren (Harter, 1990a, 1998; Piaget, 1932; Stipek, 1981; Stipek & Hoffman, 1980). (2) Soziale Vergleiche werden noch kaum in die Selbstevaluation miteinbezogen (Frey & Ruble, 1985, 1990). (3) Stattdessen ist die eigene Bezugsnormorientierung zentral, die

Kinder nehmen zunächst *autonome Vergleiche* bzw. *temporale Vergleiche* vor, d. h. sie vergleichen ihre Leistungen mit ihren Leistungen in der Vergangenheit (Dauenheimer & Frey, 1996; Suls & Sanders, 1982). (4) Es fällt den Kindern noch schwer, eine Unterscheidung zwischen den Konzepten *Anstrengung* und *Fähigkeit* zu treffen (Nicholls, 1978). (5) Die Kinder haben noch Probleme damit, eine eigene Perspektive einzunehmen. Sie übernehmen deshalb die wahrgenommene Beurteilung wichtiger Bezugspersonen (Harter, 1999; Selman, 1980), die in diesem Alter in der Regel sehr positiv ausfällt (s. o.). (6) Oder die Kinder berücksichtigen die Rückmeldungen oder Evaluationen ihres Handelns nicht, da Selbsteinschätzung und die Beurteilung durch andere noch nicht adäquat in Bezug zueinander gesetzt werden können (Ruble, 1983). Helmke (1991) bringt jedoch hinsichtlich der leistungsbezogenen Selbstkonzepte den Einwand, dass bei jungen Kindern nicht zwangsläufig von einem *illusionären* Optimismus zu sprechen sei, denn auch die Leistungsverteilung, sprich die Noten, seien in den ersten Klassenstufen ebenfalls rechtsschief verteilt. Möglicherweise schätzen sich die Kinder in diesem Alter also realistisch positiv, konkordant mit der positiven Rückmeldung, ein.

Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, die sich etwa in der Informationsverarbeitung, der Sprache, der Gedächtnisleistung sowie in der Perspektivenübernahme zeigt, führt schrittweise nicht nur zu einer differenzierteren, sondern auch zu einer präziseren Selbsteinschätzung in unterschiedlichen Bereichen (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1997). Die höhere Übereinstimmung der Selbsteinschätzung mit objektiven Kriterien lässt sich andererseits auch durch den Sozialisationsprozess erklären: Schließlich sind die überaus positiven Rückmeldungen, die Kinder noch im Vorschulalter erhalten, in der Schule zunehmend mehr an die spezifischen Individualleistungen der Kinder gebunden. Normative Beurteilungen bekommen dabei einen höheren Stellenwert, soziale Vergleiche wirken stärker und beeinflussen die kindliche Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen in einer Vielzahl von Situationen (Ruble & Rholes, 1981; Stipek & MacIver, 1989; Suls & Sanders, 1982). Während also in der frühen Kindheit der Überoptimismus die Selbsteinschätzung bestimmt, nähern sich die Selbstkonzepte in der mittleren Kindheit noch stärker als im Vorschulalter ihren tatsächlichen Entsprechungen an, und eine ausgeprägtere Niveausenkung der Selbsteinschätzung ist die Folge (Dweck & Elliot, 1983; Harter, 2006; Stipek & MacIver, 1989).

Diese Verlaufsgestalt des Selbstkonzepts konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden: In einer Kohorten-Sequenz-Studie verfolgten Wigfield und Kollegen (1997) die Selbstkonzeptentwicklung dreier Alterskohorten (Schüler der Klassestufen 1, 2 und 4) über einen Zeitraum von drei Jahren. Damit sollten Entwicklungen einzelner Kinder von Kohor-

tenunterschieden abgegrenzt und zugleich die Stabilität der Selbstkonzepte anhand von Antworten derselben Kinder empirisch bestimmt werden. Die positive Einschätzung der eigenen Kompetenzen verschlechterte sich in den Bereichen Mathematik, Lesen, Instrumentalmusik und Sport (während die Fremdeinschätzungen dieser Leistungen durch Lehrkräfte und Eltern nicht negativer wurden), und dies unabhängig von der Kohorte. Ebenso gelang es Jacobs und ihren Kollegen (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) in einer aufwendigen Längsschnittstudie, eine Niveausenkung bezüglich der Selbstkonzepte der mathematischen, sprachlichen und sportlichen Fähigkeiten von der ersten bis zur zwölften Klasse nachzuweisen. Quer- und Längsschnittstudien (z. B. Alexander & Entwisle, 1988; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Marsh & Ayotte, 2003; Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1984; Stipek & MacIver, 1989) können diesen negativen Trend auch für die mittlere Kindheit und frühe Adoleszenz bestätigen.

Während somit zahlreiche Studien den Abfall des Selbstkonzeptniveaus in verschiedenen Bereichen ab dem Grundschulalter belegen, liegen für den Altersbereich der frühen Kindheit kaum Studien vor: Die Arbeitsgruppe um Marsh (1998) konnte anhand einer längsschnittlichen Untersuchung verschiedener Alterskohorten für Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren hinsichtlich der Selbstkonzepte des Aussehens und der allgemeinen schulischen Fähigkeiten eine deutliche Niveauabnahme nachweisen. Interessanterweise nahm das Selbstkonzept der Lesefähigkeiten hingegen erst nach einem anfänglichen Anstieg ab, und die Repräsentation der Beziehung zu den Eltern entwickelte sich sogar positiv. Für andere untersuchte Selbstkonzeptbereiche wie sportliche Fähigkeiten, Beziehung zu Gleichaltrigen, mathematische Fähigkeiten und ein allgemeines Selbstbewusstsein wurden keine altersbedingten Unterschiede gefunden. Chapman und Tunmer (1995) konnten ebenfalls anhand einer Querschnittstudie eine stetige Niveausenkung des Selbstkonzepts von Kindern im Alter zwischen fünf und zehn Jahren für den Bereich des Lesens nachweisen.

Konträr zu diesen Befunden erfolgte in der Studie von Mantzicopoulos (2006) zunächst zu Ende der Kindergartenzeit ein positiver Anstieg der Selbstkonzepte für kognitive und sportliche Fähigkeiten und dann erneut zu Ende der zweiten Klasse für die kognitive Dimension der Selbsteinschätzung. Sie schließt jedoch nicht aus, dass der Inhalt der Items des eingesetzten Instruments (PSPCSA; Harter & Pike, 1984) für die jüngeren Kinder jeweils noch nicht die tatsächlich unterrichteten Fähigkeiten wiedergab und etwa das Item „kennt das Alphabet“ mit größerer Wahrscheinlichkeit erst zu Ende der Kindergartenzeit positiv beantwortet wurde. Das Selbstkonzept über die Beziehung zu Gleichaltrigen hingegen schien den allgemeinen Trend zu unterstützen und nahm ab dem Kindergartenalter stetig ab.

Hinsichtlich der Verlaufsgestalt des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit ist demnach zunächst eine sehr positive Selbsteinschätzung mit abnehmendem Trend im Laufe der Entwicklung anzunehmen. Wann genau jedoch dieser negative Trend einsetzt bzw. welche Selbstkonzeptbereiche davon betroffen sind, dazu liegen keine einheitlichen Befunde vor.

2.4 Die Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte

Bei der Betrachtung des frühkindlichen Selbstkonzepts stellt sich des Weiteren die Frage: Lassen sich, trotz der kindlichen, optimistisch verzerrten Selbsteinschätzung, bedeutsame Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbst einerseits und ihren tatsächlichen Entsprechungen, z. B. in den Leistungen oder Verhaltensweisen der Kinder, andererseits finden bzw. in wie weit ist die Wahrnehmung der Kinder realitätsangemessen und wirklichkeitsentsprechend?

Über Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptbereichen und korrespondierenden Außenkriterien, d. h. ihren Entsprechungen in Fähigkeiten und Verhalten, wird allerdings auch versucht, Hinweise auf die *Konstruktvalidität* der eingesetzten Untersuchungsverfahren zu finden. Doch da es sich beim Selbstkonzept um äußerst subjektive Einschätzungen handelt, weist Flanery (1990) auf die Schwierigkeiten hin, ein valideres Kriterium als das eingesetzte Messinstrument zu finden. Harter (1990c) ist der Meinung, dass im Falle des Selbstkonzepts die Zusammenhänge zwischen dem Untersuchungsverfahren und entsprechenden Kriterien vielmehr für die Präzision der Selbsteinschätzungen sprechen. Korrelieren die Selbstevaluationen der Kinder nicht mit externen Kriterien, so sollte bedacht werden, dass sich die Kinder womöglich nicht richtig einschätzen, was aber nicht für ein invalides Messinstrument sprechen muss. Denn geringe Zusammenhänge können bei der untersuchten Altersgruppe auch beispielsweise aufgrund der unrealistisch positiven Selbsteinschätzungen der Kinder zustande kommen. Jeder Wert, der eine eigene Einschätzung reflektiert, könne Harters Anschauung nach fast per definitionem als valide angesehen werden. Vergleiche mit Daten, die anhand anderer Selbstkonzeptmessinstrumente erhoben werden, könnten dabei bessere Hinweise für die Konstruktvalidität liefern. Eine andere Möglichkeit der Validitätsbestimmung besteht darin, über Zusammenhänge zwischen dem Messinstrument und externen Kriterien (wie z. B. der Leistung) die *konvergente* und die *diskriminante Validität* zu bestimmen (Asendorpf, 2004). Dabei wird zum einen überprüft, ob tatsächlich der höchste Zusammenhang zwischen einem bestimmten Selbstkonzeptbereich und einem diesem Bereich entsprechenden Kriterium im Vergleich zu Zusammenhängen anderer Selbstkonzeptdimensionen mit diesem Kriterium besteht. Gleichzeitig sollte das Außenkriterium auch höher mit dem inhaltlich semantischen

Selbstkonzeptbereich korrelieren als externe Variablen, die andere Bereiche erfassen. Die sprachliche Leistung eines Kindes sollte demnach also zum einen höher mit der verbalen Selbstkonzeptskala als mit dem mathematischen Selbstkonzept zusammenhängen, und zugleich sollte das verbale Selbstkonzept auch höher mit der sprachlichen als mit der mathematischen Leistung korrelieren. Die Korrelation der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche mit entsprechenden externen Indikatorvariablen liefert auch entscheidende Hinweise auf die Distinktheit des verbalen und des mathematischen Selbstkonzeptbereichs: In einer Studie von Marsh, Relich und Smith (1983) korrelierte die mathematische Leistung beispielsweise wesentlich mit dem mathematischen Selbstkonzept ($r = .55$), weniger mit den anderen akademischen Selbstkonzeptbereichen (verbales Selbstkonzept: $r = .21$; Selbstkonzept allgemeiner schulischer Leistung: $r = .43$) und war nahezu unkorreliert mit den nicht-akademischen Bereichen (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Wurde früher nur die Beziehung zwischen dem allgemeinen Selbstkonzept und anderen Persönlichkeitsmerkmalen oder Leistungen untersucht, so werden durch die Annahme eines inhaltlich differenzierten Selbstkonzepts heute entsprechend die Beziehungen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptbereichen und korrespondierenden Außenkriterien analysiert (Byrne, 1996; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Harter, 1998; Marsh & Craven, 2006; s. Marsh, 1993b für einen Überblick). Da in der vorliegenden Studie das Selbstkonzept als multidimensionales Konstrukt im Sinne des Shavelson-Modells aufgefasst wird, sollen auch hier die Korrelationen unterschiedlicher Selbstkonzeptfacetten mit relevanten entsprechenden Verhaltensweisen oder Leistungen berücksichtigt werden. Bisher kaum untersucht wurde die Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte im Kindergartenalter, die daher in der vorliegenden Arbeit aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive betrachtet werden soll. Wie schon in Abschnitt 2.3.4.2 aufgezeigt, sind die Selbsteinschätzungen sehr junger Kinder in der Regel überaus positiv. Damit stehen sie allerdings gleichzeitig in keinem engen Zusammenhang mit externen Kriterien wie z. B. Fähigkeiten oder Leistung. Erst mit zunehmendem Alter wird der Zusammenhang zwischen selbstbezogenen Kognitionen und tatsächlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen enger (z. B. Eccles, et al., 1993; Marsh, 1989; Marsh & Craven, 1997). Entwicklungspsychologisch lässt sich die höhere Übereinstimmung zwischen der Selbsteinschätzung und entsprechenden Indikatorvariablen bei älteren Kindern mit den besser ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten erklären (Howe & Courage, 1993). Dadurch wird es den Kindern zunehmend möglich, soziale Vergleiche anzustellen und gleichzeitig Bewertungsstandards anderer Personen zu verinnerlichen, sodass die Selbsteinschätzungen weniger ich-zentriert vorgenommen werden und somit mit den ihnen entspre-

chenden Verhaltensweisen oder Leistungen einen größeren Zusammenhang aufweisen (Ruble & Rholes, 1981; Stipek & MacIver, 1989; Suls & Sanders, 1982).

Auch die Art der Erfassung der Außenkriterien (Verhaltensweisen oder Leistungen) spielt für die Interpretation des Zusammenhangs eine wichtige Rolle. Bestimmte Kriterien wie die mathematische oder sprachliche Leistung können z. T. direkt erfasst werden (z. B. über Leistungstests), für andere Bereiche, wie etwa das Aussehen, müssen Einschätzungen von Eltern, pädagogischen Fachkräften oder der Untersuchungsleitung herangezogen werden. Die Validität dieser Kriterien kann natürlich den Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzeptbereich und dem entsprechenden Außenkriterium wesentlich beeinflussen (Hansford & Hattie, 1982), weshalb in Abschnitt 2.4.1 zunächst auf diesen Aspekt gesondert eingegangen wird. Daran anschließend wird zunächst die Realitätsangemessenheit der leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche betrachtet (Abschnitt 2.4.2), da sich die meisten Untersuchungen mit diesem Bereich der Selbstwahrnehmung beschäftigen. Der Zusammenhang zwischen den nicht-leistungsbezogenen Komponenten des Selbstkonzepts und den ihnen entsprechenden Außenkriterien wird anschließend separat behandelt (Abschnitt 2.4.3).

2.4.1 Zur diagnostischen Kompetenz von Eltern und anderen Bezugspersonen

Wenn zur Betrachtung der Realitätsangemessenheit nicht nur Leistungen der Kinder als Außenkriterium der entsprechenden Selbstkonzeptbereiche, sondern auch Einschätzungen der kindlichen Leistungen und Verhaltensweisen durch wichtige Bezugspersonen, wie z. B. die Eltern oder die Erzieherinnen, herangezogen werden, erscheint es wichtig, die Güte dieser Beurteilungen, d. h. die Reliabilität und Validität der Urteile, zu betrachten. Befragungen von Bezugspersonen werden vornehmlich aus zeitökonomischen Gründen durchgeführt oder wenn von der Testsituation nicht auf bestimmte Verhaltensweisen (z. B. soziale Fähigkeiten) geschlossen werden kann, und sie dienen häufig als Ersatz für eine ausführliche Entwicklungsdiagnostik (z. B. Grimm & Doil, 2000; Kiese-Himmel, 2000).

Schrader (2006) definiert die elterliche „informelle Diagnostik“ als „implizite, subjektive Urteile, Einschätzungen und Erwartungen, die eher beiläufig und unsystematisch im Rahmen des alltäglichen erzieherischen Handelns gewonnen werden“ (S. 95). Dass Eltern dazu neigen, die Fähigkeiten ihrer Kinder im Allgemeinen eher zu überschätzen, zeigt eine Reihe empirischer Studien (Buch, Sparfeldt & Rost, 2006; Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Rennen-Allhoff, 1991; Wigfield et al., 1997). Eine österreichische Studie (Deimann, Kastner-Koller, Benka & Kainz, 2005) ergab, dass Mütter von Kindern mit sozialen Auffälligkeiten den Entwicklungsstand ihrer Kinder um eine Standardabweichung überschätzen, während bei

Müttern von Kindern, die sozial unauffällig waren, die Überschätzung nur bei 0.3 Standardabweichungen lag. Eine positive Leistungseinschätzung von Seiten der Eltern kann sich wiederum positiv auf das Selbstkonzept der Kinder auswirken (Helmke, 1991; Schrader, 2006). Dabei können allerdings die verschiedenen Entwicklungsbereiche unterschiedlich gut eingeschätzt werden: Laut Helmke und Schrader (1989) können Mütter bspw. die schulische Leistung ihrer Kinder in der sechsten Klasse besser einschätzen als die sozio-emotionalen Merkmale der Kinder. Sie erklären die Befunde damit, dass bei den letztgenannten weniger Beobachtungsmöglichkeiten beständen und weniger eindeutige Indikatoren vorlägen (s. a. Rennen-Allhoff, 1991; Schrader, 2006). Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2001) berichten hingegen eine „geringe ‚diagnostische‘ Kompetenz der Eltern“ (S. 636) hinsichtlich der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistung von Kindern in der zweiten bis vierten Klasse. Gleichzeitig könnten zutreffendere Elternaussagen gewonnen werden, wenn die Fähigkeiten der Kinder nach Funktionsbereichen getrennt abgefragt werden (Glascoe & Dwor-kin, 1995).

Hinsichtlich der Kompetenz von Erzieherinnen, kindliche Verhaltensweisen und Leistungen akkurat einzuschätzen, muss vornehmlich auf die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der Schule (z. B. Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Lorenz & Artelt, 2009; Spinath, 2005) zurückgegriffen werden, da kaum Arbeiten für den Kindergartenbereich vorliegen. Darin findet die Leistung der Kinder wiederum mehr Beachtung als sozio-emotionale Merkmale. Allgemein werden mittlere Zusammenhänge zwischen den Lehrerurteilen und den Leistungen der Kinder berichtet (Hoge & Coladarci, 1989; Lorenz & Artelt, 2009). Dennoch deuten einige empirische Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte ebenfalls dazu neigen, die Fähigkeiten der Kinder zu überschätzen (Eckert, Dunn, Coddington, Begeny & Kleinmann, 2006; Fried, 2002; Hosenfeld, Helmke & Schrader, 2002). Außerdem scheinen auch die Lehrkräfte eine bessere Diagnostikkompetenz hinsichtlich der Leistungsmerkmale als im Hinblick auf sozio-emotionale Merkmale aufzuweisen (Federer, Stüber, Margraf, Schneider & Herrle, 2001; Givvin, Stipek, Salmon & MacGyvers, 2001; Spinath, 2005). In der Studie von Wigfield et al. (1997) zeigte ein Vergleich der Diagnostikkompetenz von Eltern mit denen von Lehrkräften, dass die Einschätzungen der Fähigkeiten von Erst- bis Fünftklässlern durch die Eltern höher mit den Fähigkeiten ihrer Kinder als die Einschätzungen durch die Lehrkräfte korrelierten. Lehrer- und Elternurteile scheinen häufig keine großen Übereinstimmungen aufzuweisen: So berichten beispielsweise Offord et al. (1996) eine geringe Übereinstimmung von Lehrer- und Elternurteilen hin-

sichtlich der Beurteilung von psychisch auffälligem Verhalten von sechs- bis sechzehnjährigen Kindern.

2.4.2 Leistungsbezogene Selbstkonzeptbereiche

Die Beziehung zwischen (schulischer) Leistung und deren Selbsteinschätzung steht in der psychologischen Forschung meist im Vordergrund (Marsh & Craven, 1997). Besonders für pädagogische Belange ist diese wechselseitige Beeinflussung von Leistung und Fähigkeits-selbstkonzept von großem Interesse (Bracken, 1996; Byrne, 1996; Marsh, 2007), da das leistungsbezogene, sprich das akademische Selbstkonzept, als bedeutendstes nicht-kognitives Merkmal zur Erklärung von schulischen Leistungsunterschieden angesehen wird (Helmke, 1992; Roebbers, 2007). Die Leistungsmotivation wird dabei als potenzielle mediierende Variable zwischen dem Selbstkonzept und der Leistung betrachtet (Borkowski, Carr, Rellinger & Pressley, 1990; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Schunk & Pajares, 2002; Wigfield & Eccles, 2002). Eine positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit oder Fertigkeit wird mit einem höheren Grad an Anstrengung bei der Aufgabenbewältigung und einer längeren Persistenz bei der Ausführung in Verbindung gebracht (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). So beinhalten etwa verschiedene Theorien und Modelle (z. B. die *Attributionstheorie* (Weiner, 1985), die *Selbstwirksamkeitstheorie* (Bandura, 1994), die *Selbstwerttheorie* (Covington, 1984) oder das *Allgemeine Erwartungs-Wert-Modell der leistungsbezogenen Aufgabenpräferenz* (Eccles, 2005)) die Annahme, dass Kinder eine bessere Leistung erbringen und motivierter sind, eine herausfordernde Aufgabe zu wählen, wenn sie glauben, die Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung auch zu besitzen.

Für das Kindergarten- und Grundschulalter sind die Befunde jedoch uneinheitlich: So weisen verschiedene Arbeiten (Nicholls, 1978; Stipek, 1981) darauf hin, dass erst ab der zweiten oder dritten Klasse bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Leistung und dem kindlichen leistungsbezogenen Selbstkonzept bestehen. Andere Ergebnisse hingegen zeigen, dass Selbstkonzepte mit den Leistungen in verschiedenen Bereichen auch schon in früher Kindheit zusammenhängen (s. u.). Allerdings sind diese Beziehungen meist nicht sehr eng, sondern legen lediglich eine mit dem Alter zunehmende Fähigkeit der Selbstevaluation nahe. Diesen letztgenannten Trend konnten auch Hansford und Hattie (1982) in ihrer Metaanalyse von 128 Studien mit unterschiedlichen Altersgruppen bestätigen. Sie fanden Korrelationen zwischen verschiedenen Selbstkonzeptmaßen und der Leistung im Bereich von $r = -.77$ bis $r = .96$. Dabei stand die Leistung mit einem allgemeinen Selbstkonzept in geringerem Zusammenhang ($r = .21$) als mit spezifischen akademischen Selbstkonzepten ($r = .42$). Im Kinder-

garten lagen die Korrelationen noch niedriger ($r = .12$) als für die Grundschule ($r = .20$) sowie für weiterführende Schulen ($r = .27$). Bei einer Bewertung dieser Zusammenhänge ist aber notwendig zu berücksichtigen, dass in der Metaanalyse lediglich fünf Studien mit Kindergartenkindern einbezogen waren gegenüber 64 Studien mit Grundschulkindern.

Dieses Ungleichgewicht in der Zahl der Studien mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter spiegelt auch die aktuelle Forschungslage wieder. Die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen dem Selbstkonzept und den eigenen Fähigkeiten und damit der Genauigkeit der Selbstevaluationen wurde bisher meist erst ab dem Schulalter untersucht (z. B. Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Helmke & van Aken, 1995; Muijs, 1997). Die schon erwähnte Studie der Arbeitsgruppe um Wigfield (1997) zeigte, dass die Korrelationen zwischen den fremdeingeschätzten Fähigkeiten und dem Selbstbild der Kinder von der ersten bis zur sechsten Klasse stetig zunahmen (s. a. Nicholls, 1978). In der ersten Klasse waren dementsprechend die Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung noch gering. Dabei lagen die Korrelationen im mathematischen Bereich (Mütter: $r = .21$ bzw. Lehrkräfte: $r = .01$) etwas höher als im verbalen (Mütter: $r = .13$ bzw. Lehrkräfte: $r = .16$), zugleich korrelierten die Kompetenzeinschätzungen von Müttern signifikant höher mit den Selbsteinschätzungen als die der Lehrkräfte (s. a. Marsh & Craven, 1991), und dies galt besonders für die unteren Klassenstufen. Die Forschergruppe nimmt an, dass gerade die ersten zwei Grundschuljahre entscheidend für die Entstehung des diskutierten Zusammenhangs zwischen Leistung und Selbstwahrnehmung sind. Die wenigen Studien, die mit Kindergartenkindern durchgeführt wurden, zeigen geringe bis mittlere Zusammenhänge zwischen Leistungen bzw. Fähigkeitsfremdeinschätzungen und Selbsteinschätzungen:

In der Längsschnittstudie von Mantzicopoulos (2006) korrelierte bei vier- bis siebenjährigen Kindern die kognitive Selbstkonzeptskala bedeutsam sowohl mit den entsprechenden Testleistungen (vorletztes Kindergartenjahr (KJ): Lesen $r = .25$ und Mathematik $r = .30$; letztes KJ: Lesen $r = .23$ und Mathematik $r = .31$) als auch mit der Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich schulischer Risiken (vorletztes KJ: $r = -.34$) und Leistungen (letztes KJ: $r = .26$). Ein Zusammenhang zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der von den Fachkräften eingeschätzten Motivation in diesem Bereich konnte erst in der zweiten Klasse nachgewiesen werden. Ein bedeutsamer Anstieg der Höhe der Korrelationen mit zunehmendem Alter ließ sich jedoch für die untersuchte Altersspanne nicht finden.

Weitere Studien berichten ebenfalls mittlere Zusammenhänge zwischen dem kognitiven Selbstkonzept und entsprechenden Außenkriterien: Anderson und Adams (1985) fanden bei fünfjährigen Kindern signifikante Beziehungen (zwischen $r = .28$ und $r = .35$) zwischen

dem kognitiven Selbstkonzeptbereich (ebenfalls gemessen über die PSPCSA; Harter & Pike, 1984) und verschiedenen Maßen der Schulfähigkeit. Harter und Pike (1984) berichten bei fünf- bis siebenjährigen Kindern einen Zusammenhang von $r = .37$ zwischen den Fremdeinschätzungen der kognitiven Fähigkeiten durch pädagogische Fachkräfte und den korrespondierenden Selbsteinschätzungen der Kinder.

Auch in der bereits erwähnten Studie von Marsh et al. (2002) wurde bei fünfjährigen Kindern der Zusammenhang verschiedener Selbstkonzeptbereiche mit sprachlicher und mathematischer Testleistung untersucht. Die mathematische Leistung der Kinder korrelierte signifikant mit der mathematischen und der verbalen Skala des Selbstkonzeptfragebogens SDQP ($r = .40$ bzw. $r = .31$), wobei sich die beiden Korrelationen nicht signifikant voneinander unterschieden. Die Korrelationen zwischen der sprachlichen Leistung und der mathematischen sowie der verbalen Selbstkonzeptskala waren hingegen nicht signifikant ($r = .20$ bzw. $r = .15$), aber signifikant höher als Korrelationen zwischen der sprachlichen Leistung und den nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen. Nicht-leistungsbezogene Selbstkonzepte standen in keinem oder sogar signifikant negativem Zusammenhang mit den Ergebnissen von Leistungstests. Anzumerken bleibt, dass hier lediglich die Faktorkorrelationen der konfirmatorischen Faktorenanalysen berichtet wurden, die bekanntlich etwas höher ausfallen als die Korrelationen zwischen den Skalenwerten, da darin die Höhe der internen Reliabilitäten der Skalen berücksichtigt wird (vgl. Marsh et al., 1991). Die Autoren interpretieren diese Ergebnisse zugleich als Hinweis auf die Konstruktvalidität des Messinstrumentes und eine grobe strukturelle Trennung zwischen leistungs- und nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen. Was die Differenzierung zwischen verbalem und mathematischem Selbstkonzept angeht, zeigte sich hier noch keine klare Trennung beider Bereiche: Sowohl zwischen den entsprechenden Testleistungen ($r = .64$) als auch zwischen den Selbstkonzeptskalen ($r = .73$) bestanden hohe Zusammenhänge.

2.4.3 Nicht-leistungsbezogene Selbstkonzeptbereiche

Andere Bereiche des Selbstkonzepts, die sich nicht auf schul- bzw. leistungsrelevante Fähigkeiten beziehen, werden weit weniger häufig untersucht. Insgesamt sind für diese Bereiche jedoch etwas geringere Zusammenhänge mit Außenkriterien als für die leistungsbezogenen Bereiche zu erwarten (Harter & Pike, 1984; Mantzicopoulos, 2006). Einige wenige empirische Studien, die sich vornehmlich mit Kindern jüngeren Alters beschäftigen, seien im Folgenden für die Bereiche *Beziehung mit Gleichaltrigen*, *sportliche Fähigkeiten* und *Aussehen* aufgeführt:

Bierman und McCauley (1987) analysierten die Übereinstimmung zwischen dem Selbstbericht von acht- bis dreizehnjährigen Kindern über ihre Beziehung zu Gleichaltrigen und ihrem tatsächlichen sozialen Status. Dabei zeigte sich, dass ältere Kinder präzisere Angaben machen konnten als jüngere. Denn während jüngere, sozial integrierte Kinder auch äußerten, dass sie zufriedenstellende Beziehungen zu Gleichaltrigen hätten, berichteten diejenigen, bei denen sich die Beziehung zu Gleichaltrigen problematisch gestaltete, dies eher selten so. Erfolge wurden somit eher berichtet als Niederlagen oder Schwächen. Boivin, Vitaro und Gagnon (1992) konnten bei einer Stichprobe von 1090 Zweit- bis Viertklässlern mit Hilfe des *Self-Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985b) nur relativ schwache Zusammenhänge (2. Klasse: $r = .27$; 3. Klasse: $r = .32$; 4. Klasse: $r = .38$) zwischen dem sozialen Selbstkonzept und der sozialen Beliebtheit (operationalisiert über den sozialen Präferenzwert) nachweisen. In einer anderen Studie von Cassidy (1988) wurde eine Korrelation von $r = .30$ zwischen der Bindungssicherheit sechsjähriger Kinder und der gefühlten sozialen Akzeptanz (gemessen über die PSPCSA (Harter & Pike, 1984)) berichtet. Dieses Ergebnis konnte auch in einer neueren Studie von Verschueren, Marcoen und Schoefs (1996) repliziert werden. Mantzicopoulos (2006) sowie Harter und Pike (1984) konnten dahingegen für den Bereich *soziale Akzeptanz* keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Selbstwahrnehmung und den korrespondierenden Einschätzungen von Erzieherinnen und Lehrkräften bei vier- bis siebenjährigen Kindern feststellen.

Für den Bereich *Sport* berichten Anderson und Adams (1985) bei fünfjährigen Kindern einen Zusammenhang zwischen den motorischen Fähigkeiten und der PSPCSA-Skala (Harter & Pike, 1984) der körperlichen Fähigkeiten von $r = .29$. Harter und Pike (1984) wie auch Wigfield et al. (1997) beobachteten ähnliche Korrelationen zwischen der Einschätzung von pädagogischen Fachkräften und Müttern mit der Selbsteinschätzung von Erstklässlern hinsichtlich der sportlichen Fähigkeiten (Lehrkräfte: $r = .26$; Mütter: $r = .28$).

Auch zwischen dem Selbstkonzept der körperlichen Erscheinung und der Fremdbeurteilung des Aussehens, bezogen auf das Körpergewicht, wurde in einigen Studien ein Zusammenhang festgestellt (z. B. Jüntgen, Freund, Tietjens & Holling, 2009). French, Storry und Perry (1995) fanden in einer Metaanalyse von 35 Studien mit Kindern und Jugendlichen eine negative Korrelation zwischen dem körperlichen Selbstkonzept und Adipositas. In einer weiteren Untersuchung (Davison & Birch, 2002) konnte ebenfalls eine bedeutsame Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und dem Körpergewicht aufgezeigt werden: Fünf- und siebenjährige übergewichtige Mädchen hatten ein negativeres Selbstkonzept als normalgewichtige. Bei siebenjährigen Mädchen wurden die Faktoren *Hänseleien von Gleichaltrigen* und

Kritik von den Eltern als Mediatoren der Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und dem Körpergewicht identifiziert.

Festzuhalten bleibt auch hier, dass es an Studien mangelt, in denen die Beziehungen zwischen verschiedenen Selbstkonzeptbereiche und ihnen inhaltlich entsprechenden Außenkriterien in der frühen Kindheit untersucht werden. In den vorhandenen Studien werden keine bis mittlere Zusammenhänge berichtet, wobei sie in den nicht-leistungsbezogenen Bereichen generell etwas schwächer ausfallen als in den leistungsbezogenen Bereichen. Korrelationsstudien, bei denen Außenkriterien zu der Selbstwahrnehmung der Eltern-Kind-Beziehung berücksichtigt wurden, konnten bei der Literaturrecherche nicht gefunden werden.

2.4.4 Das kausale Wirkungsgefüge zwischen Selbstkonzept und Leistung

In der Selbstkonzeptforschung werden, vorrangig im Leistungsbereich, neben rein deskriptiven auch immer häufiger explikative Analysen zur Frage nach der Wirkrichtung zwischen dem Selbstkonzept und der entsprechenden Leistung durchgeführt. Dabei werden in erster Linie zwei Erklärungsansätze, die ursprünglich von Caslyn und Kenny (1977) aufgestellt wurden, kontrastiert: Während im *Skill-Development-Ansatz* (Skaalvik & Valas, 1999) davon ausgegangen wird, dass Selbsteinschätzungen durch vorherige erbrachte Leistung erklärbar sind, postulieren Vertreter des *Self-Enhancement-Ansatzes* (z. B. Byrne, 1996; Valentine, DuBois & Cooper, 2004) die entgegengesetzte Kausalrichtung: Die selbstbezogenen Kognitionen beeinflussen demzufolge die zukünftige Leistung.

Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass sich abhängig vom Alter unterschiedliche kausale Reihenfolgen ergeben. Für ältere Kinder und Erwachsene wird allgemein das *Modell der reziproken Effekte* angenommen (s. Marsh, Byrne & Yeung, 1999; Marsh & Yeung, 1997; Muijs, 1997): Je positiver die Selbsteinschätzung verschiedener Fähigkeiten ist, desto besser ist auch die tatsächliche Leistung in dem jeweiligen Bereich. Zugleich gilt, je besser die Leistung, desto positiver ist auch die Selbstwahrnehmung der Fähigkeit. Denn weder durch den *Skill-Development-Ansatz* noch den *Self-Enhancement-Ansatz* kann der Zusammenhang zwischen Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept ab diesem Altersbereich hinreichend erklärt werden.

Skaalvik und Hagtvet (1990) konnten jedoch belegen, dass sich die Beziehung zwischen den Selbstkonzepten und der Leistung während der ersten Schuljahre kontinuierlich verändert. Während für Sechstklässler das reziproke Modell eine bessere Passung zeigt, scheint sich für jüngere Kinder ein anderer Wirkungszusammenhang abzuzeichnen: Bei Drittklässlern war nämlich der *Skill-Development-Effekt* zu beobachten. Die von Helmke und van

Aken (1995) mit Grundschulern durchgeführte Studie legt hinsichtlich mathematischer Leistungen und deren Selbstevaluation ebenfalls den *Skill-Development-Ansatz* nahe. Das heißt, abhängig davon, wie gut sich Kinder schulische Fähigkeiten aneignen können, mit einfachen und schwierigen Aufgaben umgehen und welches Feedback sie von pädagogischen Fachkräften erfahren, formt und entwickelt sich in diesem Alter die leistungsbezogene Selbstwahrnehmung (s. a. Chapman & Tunmer, 1995; Chapman et al., 2000; Kammermeyer & Marteschinke, 2006; Schunk & Pajares, 2002; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Sind die Fähigkeits-selbstkonzepte stärker gefestigt, dann kommt es laut Wigfield und Karpathian (1991) auch mehr und mehr zu einer reziproken Beziehung zwischen Selbstkonzept und beobachtbarer Leistung. Denn Kinder mit einer positiven Selbstwahrnehmung gehen mit Selbstvertrauen an eine neue Aufgabe heran, und eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung kann wiederum ihr Selbstkonzept positiv beeinflussen. Doch auch hier sind die Befunde nicht eindeutig: In einer Multikohorten-Studie von Guay, Marsh und Boivin (2003) ließen sich die Ergebnisse bereits ab der zweiten Klasse besser mit dem reziproken als mit dem *Skill-Development-Ansatz* erklären. Asendorpf und Teubel (2009) präferieren den *Skill-Development-Ansatz* im Hinblick auf das Selbstkonzept der motorischen Fähigkeiten auch für die frühe Kindheit, da sie signifikante Einflüsse der motorischen Leistung auf das motorische Selbstkonzept in diesem Alter fanden. Allerdings konnte in ihrer Studie die umgekehrte Kausalitätsrichtung nicht geprüft werden, da das Selbstkonzept nur ab dem Grundschulalter, nicht aber bereits im Kindergartenalter erhoben worden war.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Aufgrund der frühkindlichen positiven Wahrnehmung sämtlicher Selbstkonzeptbereiche ist zu erwarten, dass diese in keiner besonders starken Beziehung zu externen Indikatoren, wie z. B. Verhaltensweisen oder Leistungen der Kinder, stehen. Erst mit zunehmendem Alter schätzen sich Kinder weniger positiv ein und differenzieren stärker bei ihrer Selbstwahrnehmung. Bei jüngeren Kindern könnte also tatsächlich der *Skill-Development-Ansatz* ein passendes Modell für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und Leistung sein, während für die spätere engere Beziehung von Selbsteinschätzung und Fähigkeit ein reziprokes Modell passender erscheint (vgl. Guay et al., 2003). Urteile von wichtigen Bezugspersonen wie Eltern und pädagogischen Fachkräften können jedoch nicht nur zur Einschätzung von Verhaltensweisen und Fähigkeiten der Kinder herangezogen werden, sondern sich auch direkt auf die Fremdwahrnehmung des Selbstkonzepts der Kinder beziehen, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

2.5 Der Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten

Zunächst ist die eben beschriebene Fremdbeurteilung bestimmter Fähigkeiten oder Verhaltensweisen von der Fremdbeurteilung des Selbstkonzepts (engl. *inferred self-concept*), im Folgenden auch als *Fremdbild* oder *Fremdkonzept* bezeichnet, zu unterscheiden. Während erstere eher Hinweise darauf liefern kann, wie die Selbsteinschätzung mit der tatsächlichen Entsprechung in Verhalten oder Fähigkeiten übereinstimmt (vgl. Abschnitt 2.4), sagt zweiteere vornehmlich etwas über die Genauigkeit aus, mit der das Selbstkonzept von anderen Personen eingeschätzt werden kann (Marsh, 1990b; Marsh et al., 1984). Laut Coombs, Soper und Courson (1963) sollten Fremdeinschätzungen des Selbstkonzepts sogar die Selbsteinschätzungen ersetzen, da die Validität letzterer durch Fehlerquellen erheblich beeinflusst sei. Doch Flanery (1990, S. 58) sieht in den kindlichen Berichten Informationen, die einzigartig sind und nicht durch eine andere Methode reproduziert werden können. Eltern und Lehrkräfte seien zwar in der Lage, präzisere Daten als Kinder zu liefern, doch seien diese nicht als synonym mit den von den Kindern erfragten Informationen zu betrachten. Auch Byrne (1996) weist darauf hin, dass der Vergleich des Selbstkonzepts mit einem Fremdbild des Selbstkonzepts keinesfalls auf die Genauigkeit oder Richtigkeit des Selbstberichts schließen lässt. Die Fremdeinschätzung des Selbstkonzepts stellt demnach ein distinktes Konstrukt dar, das jedoch in einer bedeutsamen Beziehung zum selbsteingeschätzten Selbstkonzept steht (s. a. Marsh, 1990b; Marsh & Byrne, 1993; Marsh & Craven, 1991, 1997; Scott, 2000; Shavelson et al., 1976; Wyllie, 1989).

Eine hohe Übereinstimmung beider Urteile kann nach Marsh (1990b) nur erzielt werden, wenn vier verschiedene Voraussetzungen erfüllt sind: Der beurteilende Beobachter sollte (1) die Person sehr gut kennen, (2) viele Verhaltensweisen beobachten, (3) viele verschiedene Personen beobachtet haben und (4) die gleichen spezifischen Merkmale wie die betreffende Person beurteilen. Deshalb werden Fremdeinschätzungen des kindlichen Selbstkonzepts gewöhnlich von Lehrpersonen erfragt (Marsh, 1990b; Marsh et al., 1985), denn sie haben den Vorteil, dass sie über den ganzen Schultag hinweg das zu beurteilende Kind mit anderen interagieren sehen und gleichzeitig selbst mit vielen Kindern Kontakt haben, sodass ihnen für ihre Einschätzungen viele Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Lapouse und Monk weisen bereits 1958 darauf hin, dass Eltern zwar das kindliche Verhalten im Detail beschreiben können, allerdings größere Schwierigkeiten haben, die Gedanken und Gefühle des Kindes zu beschreiben. Weiterhin sind die Antworten der Eltern häufig durch einen negativen *Halo-Effekt* beeinflusst, d. h. die Eltern neigen dazu, negative Verhaltensweisen oder Charakteristika ihrer Kinder positiver darzustellen (Weissman et al., 1987). Nach Marsh et al. (1985)

bleiben diese positiven Beurteilungen der Selbstkonzepte durch die Eltern die präadoleszente Phase hindurch positiv und fallen erst während der Adoleszenz stark ab.

Einheitliche Befunde hinsichtlich der Beziehung zwischen den Selbstkonzepten, die von den Kindern selbst erfragt, und jenen, die durch andere Personen eingeschätzt wurden, liegen nicht vor. Shrauger und Schoeneman (1979) kommen nach der Durchsicht mehrerer Studien zu dem Schluss, dass zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen keine wesentliche Beziehung besteht. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Autoren nicht zwischen Einschätzung von Fähigkeiten oder dem Selbstkonzept, also dem Fremdkonzept, unterscheiden. Andere Arbeiten lassen wiederum auf einen systematischen Zusammenhang schließen: So berichtet Marsh (1990b) in acht Studien signifikante Übereinstimmungen zwischen Grundschullehrkräften (Fremdkonzept) und Schülerinnen (Selbstkonzept) in verschiedenen Bereichen. Dazu bearbeiteten die Kinder jeweils die Items des SDQ-I (s. Abschnitt 2.7.2), die Lehrkräfte jeweils pro Skala ein zusammenfassendes Item. Die mittlere Korrelation zwischen den Einschätzungen von Lehrkräften und Kindern lag bei $r = .30$, wobei die Lehrerbeurteilungen von leicht beobachtbaren Selbstkonzeptbereichen der Kinder am höchsten mit den Selbstkonzepten der Schüler korrelierten (Mathematik: $r = .37$; Lesen: $r = .37$; Schule: $r = .33$; Sport: $r = .38$; Beziehung zu Gleichaltrigen: $r = .29$). Geringe Koeffizienten wurden für die Beziehung zu Eltern ($r = .17$) und das Aussehen ($r = .16$) berichtet (vgl. auch Marsh & Byrne, 1993).

In einer weiteren Studie von Marsh und Craven (1991) wurden Väter, Mütter und Lehrkräfte verglichen, inwieweit sie die Selbstwahrnehmung von Dritt- bis Sechstklässlern einschätzen konnten. Die Fremdkonzepte der körperlichen und schulischen Fähigkeiten wiesen dabei höhere Übereinstimmung mit den von den Kindern selbst angegebenen Selbstkonzepten auf als die anderer Bereiche. Dass die Zusammenhänge in dieser Studie enger waren als in anderen Studien, führen die Autoren darauf zurück, dass die Eltern und Lehrkräfte, genauso wie die Kinder, pro SDQ-I-Skala acht Items anstelle der meist eingesetzten Einzelitems, die eine Skala zusammenfassen, beantworteten. Die Antworten der Eltern schienen in dieser Studie etwas valider im Vergleich zu jenen der Lehrkräfte (besonders bzgl. der Beziehung zu den Eltern und den leistungsbezogenen Bereichen). Die Autoren nennen als möglichen Grund, dass Eltern durch tägliche Gespräche eher wissen, wie sich die Kinder in den einzelnen Bereichen einschätzen, während Lehrkräfte eher die tatsächliche Leistung der Kinder vor Augen haben. Die Selbstkonzeptbereiche *Sport*, *Lesen*, *Mathematik* und *allgemeine Schulfähigkeit* wurden von allen Gruppen besser als die übrigen Bereiche eingeschätzt.

Fremdeinschätzungen der Selbstkonzepte werden also von einer Reihe von Faktoren beeinflusst und stehen meist nur in moderatem Zusammenhang mit den Selbsteinschätzungen. Für Kinder vor dem Grundschulalter liegen keine Studien vor, die Annahme liegt aber nahe, dass lediglich geringe Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbewertung bei jüngeren Kindern zu erwarten sind.

2.6 Interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung bereichsspezifischer Selbstkonzepte in der frühen Kindheit

In der vorliegenden Arbeit wird neben einer prozessorientierten Perspektive (Untersuchung der Gesetzmäßigkeiten entwicklungsbedingter Veränderungen) auch eine differentielle Perspektive gewählt, um interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und der Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte zu untersuchen (vgl. Krapp, 1997). Interindividuelle Unterschiede weisen darauf hin, dass verschiedene Faktoren möglicherweise einen Einfluss auf die Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung haben. Folgende Gruppenmerkmale sollen nach daraus sich ergebenden möglichen Unterschieden in der Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung untersucht werden: *Geschlecht, Migrationshintergrund und Teilnahme an einer vorschulischen Gruppenförderung*.

Bei der Interpretation solcher Gruppenvergleiche ergibt sich eine entscheidende Frage: Ist es Kindern schon vor dem Eintritt in die Schule möglich, zum Zwecke der Selbstevaluation Vergleiche anzustellen? Die *Theorie des sozialen Vergleichs* (Festinger, 1954) legt nahe, dass Menschen immer dann, wenn objektive Standards fehlen, ihr Selbstbewusstsein auf der Basis des Vergleichs mit anderen wichtigen Bezugspersonen aufbauen. Die Bezugsrahmen-theorie (*Frame of Reference Theory*; z. B. Marsh, 1986c) bietet eine theoretische Basis, in der die intra- und interindividuellen Vergleichsprozesse vereint werden. Für die Herausbildung des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts sind danach zwei Vergleiche ausschlaggebend: Zum einen der *externe* Vergleich mit der Leistung der anderen Kinder der Peergruppe im jeweiligen Bereich, und zum anderen der *interne* Vergleich mit der eigenen Leistung in anderen Bereichen. Wie schon in Abschnitt 2.3.4.2 erwähnt, stellt sich die Forschungslage für die frühe Kindheit dazu nicht einheitlich dar. Älteren Studien von Heckhausen und Wagner (1965) wie auch von DiVitto und McArthur (1978) zufolge sind Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren nur sehr begrenzt in der Lage, sowohl intra- wie auch interindividuelle Bezugsnormen in ihre Selbstevaluation einzubeziehen. Einige Autoren (z. B. Dauenheimer & Frey, 1996) verweisen darauf, dass jüngere Kinder zur Selbstevaluation meist den internen

Bezugsrahmen heranziehen, d. h. dass sie ihre momentanen Fähigkeiten mit jenen, die sie in einem vergangenen Entwicklungsschritt hatten, vergleichen. Die Beurteilung fällt dann deshalb auch so positiv aus. Darüber hinaus gibt es neuere Hinweise, dass soziale Vergleiche auch schon bereits vor dem Grundschulalter für die kindlichen Selbstwahrnehmungen eine Rolle spielen. Ruble und Frey (1991) gehen davon aus, dass dies jedoch nur für spezifische Leistungen, nicht aber für allgemeine Fähigkeiten der Fall ist. So konnten Ruble, Feldman und Boggiano (1976) nachweisen, dass bereits fünfjährige Kinder soziale Vergleiche für ihre Selbstevaluationen beachten, wenn ihnen eine Belohnung für das schnelle Malen von Bildern versprochen wurde. In einer Studie von Butler (1998) zeigten sich ähnliche Ergebnisse beim Bildermalen sogar schon für vierjährige Kinder. Auch Helmke (1991) und Köller (2004) verweisen darauf, dass soziale Vergleiche zumindest ab der ersten Klasse eine Rolle bei der Selbstkonzeptformation spielen. Von einem adäquaten Gebrauch sozialer Vergleichsinformationen könne laut Dauenheimer und Frey (1996) jedoch erst bei acht- bis neunjährigen Kindern ausgegangen werden.

Gleichzeitig stellt sich bei der Analyse von interindividuellen Unterschieden in der Selbstkonzeptausprägung bzw. -entwicklung die Frage: Inwieweit beeinflussen Rückmeldungen erwachsener Bezugspersonen die verschiedenen Selbstkonzepte in der frühen Kindheit? Wie auch bzgl. der sozialen Vergleiche wird häufig angenommen, dass die kognitiven Fähigkeiten der Kinder noch nicht soweit herausgebildet sind, dass zwei Informationen gleichzeitig aktiviert und integriert werden können (Harter, 2006; Nicholls, 1978; Parsons & Ruble, 1977; vgl. Abschnitt 2.3.4.2) – was aber für einen Vergleich von eigener und Fremdwahrnehmung erforderlich wäre. Einige Quellen (z. B. Harter, 1999; Selman, 1980) sprechen dafür, dass sich jüngere Kinder hinsichtlich ihrer Selbstbeurteilung an den Rückmeldungen der Bezugspersonen orientieren. Andere Autoren gehen eher davon aus, dass Beurteilungen anderer noch nicht beachtet und adäquat verarbeitet werden (Ruble, 1983) und begründen die allgemein positiven Selbstwahrnehmungen mit temporalen Vergleichen, die Kinder in Bezug auf ihre Leistung in der Vergangenheit vornehmen (Dauenheimer & Frey, 1996). Ob also ein Vergleich mit gleichaltrigen Kindern oder Rückmeldungen erwachsener Bezugspersonen als Ursache für die im Folgenden diskutierten möglichen Gruppenunterschiede schon eine Rolle spielen, kann aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht klar beantwortet werden.

2.6.1 Geschlecht

Ähnlich wie in anderen Gebieten der Selbstkonzeptforschung zu beobachten, fokussierten auch die Gender-Studien zunächst einen allgemeinen oder einen Gesamtwert der Selbstein-

schätzung bei der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden. Frühe Reviews (z. B. Maccoby & Jacklin, 1974; Wylie, 1979) berichteten keine oder lediglich sehr geringe Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Niveaus eines allgemeinen Selbstkonzepts. Doch Marsh (1989) weist in Übereinstimmung mit Wylie (1979) darauf hin, dass diese relativ geringen Unterschiede in den Gesamtwerten der Selbsteinschätzungen sich gegenseitig ausgleichende Unterschiede einzelner Facetten des Selbstkonzepts widerspiegeln. Auf Basis der umfangreichen Normierungsstichproben zu den drei SDQ-Instrumenten konnte er zwar geringe, jedoch statistisch signifikante Geschlechtsunterschiede bei den meisten Skalen des SDQs feststellen. Jungen weisen danach die höheren Gesamtwerte, aber auch häufiger positivere bereichsspezifische Selbstkonzepte auf. Insgesamt verhalten sich die Unterschiede geschlechtsstereotyp: Während Jungen ein höheres Selbstkonzept hinsichtlich sportlicher Fähigkeiten, Aussehen, Mathematik, emotionaler Stabilität, Problemlösen und Selbstbewusstsein hatten, schätzten sich Mädchen positiver hinsichtlich sprachlicher Fähigkeiten, allgemeiner Schulfähigkeit, Vertrauenswürdigkeit und religiöser Werte ein. Keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede konnten hinsichtlich der Bewertung der Beziehung zu den Eltern gefunden werden. Generell traten keine Interaktionen zwischen Alter und Geschlecht auf, was annehmen lässt, dass sich die gefundenen Effekte über alle Altersgruppen stabil verhalten. Lediglich für die Selbstwahrnehmung des Aussehens zeigte sich eine signifikante Interaktion: Junge Mädchen wiesen dabei höhere Werte als Jungen in ihrem Alter auf, doch ältere Mädchen schätzten ihr Aussehen wesentlich negativer als ihre männlichen Altersgenossen ein. Auch Ergebnisse anderer Längsschnittuntersuchungen und Metaanalysen (z. B. Jacobs et al., 2002; Marsh, 1993b; Marsh et al., 1991; Wigfield et al., 1997) lassen annehmen, dass die sich schon früh herausbildenden Geschlechtsunterschiede relativ stabil über das Alter hinweg bestehen bleiben.

Obwohl eine Vielzahl von Forschern die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden verschiedener Selbstkonzeptbereiche untersucht hat (z. B. Cole et al., 2001; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Jacobs et al., 2002; Marsh & Ayotte, 2003; Pallas et al., 1990; Wigfield et al., 1997), basieren diese Arbeiten, wie in den anderen Themengebieten der Selbstkonzeptforschung auch, auf Stichproben mit Kindern ab dem Grundschulalter, jüngere Altersgruppen wurden kaum erforscht. Die wenigen empirischen Arbeiten, die mit Kindergartenkindern durchgeführt wurden, zeigen ein uneinheitliches Bild: In der Studie von Marsh et al. (1998) wiesen im Alter von fünf bis sieben Jahren Jungen ein positiveres Selbstkonzept der sportlichen Fähigkeiten und ein gering positiveres Selbstkonzept der mathematischen Fähigkeiten auf, während sich Mädchen positiver hinsichtlich ihrer Beziehung zu den Eltern und im Lesen einschätzten. Eine signifikante Geschlecht x Alter-Interaktion für die Skala *Sport*

zeigt, dass sich das sportliche Selbstkonzept im untersuchten Altersbereich bei den Jungen zunehmend positiver als bei den Mädchen entwickelte.

In einer weiteren Studie von Marsh et al. (2002) unterschieden sich fünfjährige Mädchen lediglich hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung des Aussehens von ihren männlichen Altersgenossen: In diesem Bereich schätzten sich die Mädchen signifikant positiver ein als die Jungen (s. auch Marsh, 1989). Nicht signifikante Tendenzen fielen ebenfalls geschlechtsstereotyp aus: Die Beziehung zu Gleichaltrigen und Eltern sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten beurteilten die Mädchen etwas positiver als die Jungen, im mathematischen und sportlichen Bereich nahmen sich hingegen die Jungen etwas positiver wahr als die Mädchen.

Im Gegensatz dazu fand Mantzicopoulos (2006) in ihrer Längsschnittstudie mit fünf- bis siebenjährigen Kindern keine Geschlechtsunterschiede. Auch in einer Reihe weiterer Studien konnten keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kindergartenalter beobachtet werden (z. B. Anderson & Adams, 1985; Jambunathan & Hurlbut, 2000). In anderen Studien zum Selbstkonzept in der frühen Kindheit wird das Merkmal *Geschlecht* überhaupt nicht thematisiert und nicht untersucht (z. B. Eder, 1989, 1990).

Auch wenn sich Jungen und Mädchen in den Leistungsbereichen *Sprache* und *Mathematik* tendenziell schon im Kindergarten- und Grundschulalter stereotyp einschätzen, lassen sich diese Unterschiede hingegen in der tatsächlichen Leistung selten wiederfinden (z. B. De Lisi & McGillicuddy-De Lisi, 2002; Schneider, 1994). Eine mögliche Erklärung für die sich abzeichnende Tendenz einer geschlechtsstereotypen Selbstwahrnehmung der Kinder wird deshalb eher in der stereotypen Wahrnehmung ihrer erwachsenen Bezugspersonen, den Eltern und Lehrkräften, gesehen. Verschiedene Studien zeigen nämlich, dass Bezugspersonen dazu neigen, die Kinder geschlechtsrollenkonform wahrzunehmen, auch wenn sich ihre Fähigkeiten und Verhaltensweisen eigentlich nicht unterscheiden. So wurden in der Studie von Eccles, Arbretton et al. (1993) die Mädchen vom Kindergarten bis in die dritte Klasse von ihren Eltern im Vergleich zu den Jungen als signifikant besser im Lesen wahrgenommen. In einer anderen Arbeit von Jacobs und Eccles (1992) nahmen Mütter ihre zehn- bis elfjährigen Kindern ebenfalls konform mit ihrem Geschlechterbild wahr und auch verschiedene Arbeiten von Tiedemann (2000, 2002) legen den Schluss nahe, dass das kindliche mathematische Selbstkonzept im Grundschulalter von der geschlechtsstereotypen Wahrnehmung der Eltern wie auch der Lehrkräfte beeinflusst wird.

Auch wenn also einige empirische Ergebnisse darauf hinweisen, dass sich schon ab der frühen Kindheit von Stereotypen bedingte Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Selbstkonzeptausprägung abzeichnen, sind die Befunde insgesamt doch eher heterogen.

2.6.2 Migrationshintergrund

Kinder, die selbst im Ausland geboren sind, oder von denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist, weisen per definitionem einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2010). Im Jahr 2009 hatten laut statistischem Bundesamt (2010) 35 % der 0- bis 5-jährigen Kinder und 32 % der 5- bis 10-jährigen Kinder in Deutschland einen Migrationshintergrund. Damit stellt der Migrationshintergrund eine wichtige demographische Variable dar, deren potenzieller Einfluss auf die Entwicklung der betroffenen Kinder in der Forschung nicht mehr vernachlässigt werden sollte.

Dass die psychische Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund schon in der frühen Kindheit stärker als jene von Kindern ohne Migrationshintergrund gefährdet ist, zeigen beispielsweise die Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys des Robert-Koch-Instituts (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). Während aufgrund von Elternangaben im *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997) 10 % der Kinder mit Migrationshintergrund als auffällig eingeschätzt wurden, waren dies lediglich 4 % der Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wird durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinträchtigt. Dabei spielen distale Faktoren, wie z. B. Migrationserfahrungen, sozioökonomischer Status und alltäglicher Stress genauso eine Rolle wie Akkulturationsorientierungen und elterliche Überzeugungen zur Erziehung ihrer Kinder (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Ebenso kann die Selbstwahrnehmung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund aufgrund von unterschiedlichen Rahmenbedingungen beeinflusst sein. Nach Mussen, Conger, Kagan und Huston (1999) sind körperliche Charakteristika sowie die soziale Bedeutung gruppenspezifischer Unterschiede für die Selbstwahrnehmung von Minderheitenethnien entscheidend. Stereotype, die einer bestimmten kulturellen Gruppe zugeschrieben werden, können sich negativ auf die Selbstwahrnehmung auswirken, wie dies im Konzept des *stereotype threat* (Steele, 1997) postuliert wird: Danach wirkt sich das Bewusstsein eines sozialen Stereotyps, welches einer bestimmten Gruppe negative Eigenschaften zuschreibt, auch negativ auf die Leistung der Gruppenmitglieder aus. Wie bereits erwähnt, ist allerdings umstritten, ob Kindergartenkinder schon in der Lage sind, soziale Vergleiche in ihre Selbstevaluation einzubeziehen. Aus diesem Grund ist es fraglich, ob Kindergartenkinder mit Zuwanderungshintergrund durch soziale Vergleiche mit Gleichaltrigen eine Abwertung aufgrund des kulturellen, ethnischen oder sozialen Hintergrunds erfahren können. Allerdings nehmen Kinder aus Minderheitsethnien ethnische Unterschiede aufgrund der damit häufig verbundenen sozialen Benachteiligung früher wahr (Mussen et al., 1999). Ocampo, Bernal

und Knight (1993) gehen davon aus, dass sich Kinder im Alter zwischen sieben und zehn Jahren anhand ihrer ethnischen Zugehörigkeit identifizieren. Außerdem gibt es Belege, dass Kinder bereits im Alter von vier bis fünf Jahren hinsichtlich ihrer Ethnie annehmen, dass sie von Geburt an festgelegt ist und sich die Mitglieder einer Ethnie in einer Reihe von Eigenschaften ähneln (Hirschfeld, 1995).

Hinzu kommt, dass in Deutschland aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund gerade zu Anfang der Kindergartenzeit häufig aufgrund der familiären Sprachumwelt Probleme mit der deutschen Sprache haben (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Herwartz-Emden & Schneider, 2006; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007), wodurch sie auch in anderen Bereichen, wie beispielsweise Mathematik, benachteiligt sind (Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Nicht nur die Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur, sondern auch weniger gute Fähigkeiten und Kenntnisse im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund, vornehmlich im sprachlichen Bereich, könnten sich bei diesen Kindern demnach negativ auf das Selbstkonzept auswirken. Leyendecker und Schölmerich (2005) bewerten deshalb auch die Bildung der Eltern wie auch die Förderung der Bildung der Kinder, besonders in Verbindung mit der deutschen Sprache, als einen protektiven Faktor für eine erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund können die Ausprägungen der einzelnen Selbstkonzeptbereiche allerdings auch kulturell geprägt sein. Oyserman (2001) sieht die Selbstkonzeptentwicklung durch kulturell geprägte Ansichten über das „Wie-man-sein-soll“ beeinflusst. Damit übereinstimmend konnten kulturelle Unterschiede zwischen amerikanischen und chinesischen Kindern hinsichtlich der Selbsteinschätzung nachgewiesen werden (Stigler, Smith & Mao, 1985): Chinesische Grundschüler scheinen im Vergleich zu amerikanischen ihre schulischen Fähigkeiten zu unterschätzen. Im sozialen Bereich stellen sie sich hingegen positiver dar, als sie tatsächlich sind. Für die Peergruppe als wichtig wahrgenommen zu werden, hängt bei den chinesischen Schülern eng mit dem kognitiven Selbstkonzept zusammen, bei der amerikanischen Stichprobe eher mit dem sozialen Selbstkonzept. Markus und Kitayama (1991) nehmen sogar an, dass umgekehrt die emotionalen, motivationalen und kognitiven Kulturunterschiede durch unterschiedliche Selbstwahrnehmung begründet sind. Sie unterscheiden dabei zwischen einer *independenten* und einer *interdependenten* Selbstkonstruktion. Independent oder autonome Selbstkonzepte werden in individualistischen (westlichen) Kulturen angenommen, da dort vorrangig Unabhängigkeit und Einzigartigkeit angestrebt wird. Interdependente, also über Beziehungen zu anderen Menschen definierte Selbst-

konzepte werden hingegen in kollektivistischen (nicht-westlichen) Kulturen vermutet, in denen Anpassungsfähigkeit und interpersonale Beziehungen eine wichtige Rolle spielen.

Auf Basis der Ergebnisse der wenigen nationalen und internationalen Studien zum Zusammenhang des Migrationsstatus mit der Selbstwahrnehmung von Kindern mit Migrationshintergrund ergibt sich ein uneinheitliches Bild: Eine australische Studie zeigte, dass Aboriginal-Kinder ein geringeres Selbstkonzept im Vergleich zu nicht-indigenen Kindern aufweisen (Craven et al., 2005). Ebenso fanden Long und Hamlin (1988) in den USA, dass das Selbstkonzept von Kindern nordamerikanischer Ureinwohner niedriger war als das von weißen Kindern. In einer anderen Längsschnittstudie aus den USA (Pallas et al., 1990) beschrieben sich kaukasische Kinder in der ersten Klasse mit positiveren Eigenschaften als afro-amerikanische Kinder. Im Verlauf der Grundschulzeit drehte sich dieser Trend jedoch um: Zum Ende schätzten sich die afro-amerikanischen Kinder in schulischen wie auch nicht-schulischen Bereichen, besonders hinsichtlich ihres Aussehens und der sportlichen Fähigkeiten, positiver ein. Für Kindergartenkinder konnte Mantzicopoulos (2004) zeigen, dass sich auch hier kaukasische Kinder positiver in leistungsbezogenen Bereichen als afro-amerikanische Kinder einschätzten. Im Bereich der sozialen Akzeptanz waren keine Unterschiede zu beobachten. Samuels und Griffore (1979) fanden hingegen keine Unterschiede in der Selbstwahrnehmung von vier- bis fünfjährigen kaukasischen und afro-amerikanischen Kindern. Eine in Deutschland durchgeführte Studie (Schreyer & Petermann, 2010) belegte für Drei- bis Fünfjährige, dass aus Sicht der Eltern Kinder mit Migrationshintergrund einen negativeren Selbstwert als Kinder ohne Migrationshintergrund aufweisen. Eine Interaktion mit dem sozioökonomischen Status konnte jedoch nicht festgestellt werden. Roebbers und Schneider (1999) fanden bei acht- bis zehnjährigen Kindern, dass Immigration (von Ost- nach Westdeutschland oder der ehem. Sowjetunion nach Deutschland) zwar nicht allgemein zu einem negativerem Selbstkonzept führt. Allerdings schätzten sich die immigrierten Kinder schlechter in der deutschen Sprache ein, was die Autoren darauf zurückführen, dass vor allem die Kinder, die aus der ehemaligen Sowjetunion immigrierten, auch tatsächlich schlechte Sprachkenntnisse aufwiesen.

Ein Grund für die uneinheitlichen Ergebnisse zum Zusammenhang der Selbstwahrnehmung mit dem Migrationsstatus ist nicht zuletzt, dass die Menschen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich verschiedener Kulturen und Bräuche, sondern auch bezüglich unterschiedlicher Sprachkenntnisse, Hautfarbe und des sozioökonomischen Status (Herwartz-Emden & Schneider, 2006; Leyendecker & Schölmerich, 2005; Statistisches Bundesamt, 2010). Obwohl anzunehmen ist,

dass soziale Vergleichsprozesse und Rückmeldungen von Erwachsenen im Kindergartenalter noch eine untergeordnete Rolle für die Selbstkonzeptbildung spielen, gibt es doch empirische Hinweise, dass das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund möglicherweise bereits in diesem jungen Alter negativ beeinflusst ist.

2.6.3 Vorschulische Förderung

Dass frühkindliche Förderung positive Effekte auf den schulischen Erfolg, aber auch die Gesundheit oder die soziale Kompetenz der Kinder hat, konnte vielfach nachgewiesen werden (z. B. Martin, 2010; Monkeviciene, Mishara & Dufour, 2006; Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001; Zigler & Styfco, 2001; Zigler, Taussig & Black, 1992; für einen Überblick s. Schmidt-Denter, 2002). Bei den meisten Programmen, die in Kindertageseinrichtungen implementiert werden, steht die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und frühen mathematischen Kompetenzen im Vordergrund. Inwieweit eine Förderung dieser Kompetenzen deren Selbstwahrnehmung beeinflusst, wurde bei bisherigen Programmevaluationen meist nicht untersucht (z. B. Assel, Landry, Swank & Gunnewig, 2007; Lohaus & Domsch, 2009; Marx, Weber & Schneider, 2005; Pauen & Pahnke, 2008; Rademacher, Trautewig, Günther, Lehmann & Quaiser-Pohl, 2005).

Für gewöhnlich ist die Anwendung eines Förderprogramms vornehmlich bei Kindern mit Förderbedarf aufgrund von Entwicklungsverzögerungen und -störungen angezeigt. Für etwas ältere Kinder mit Lernbeeinträchtigungen (mit einer bereichsspezifischen Lernstörung oder auch einer generalisierten Lernbehinderung) wurde in zahlreichen Studien belegt, dass diese Kinder über ein niedrigeres Selbstkonzept als Kinder ohne eine solche Lernbeeinträchtigung verfügen (z. B. Chapman, 1988; Crabtree, 2003; De Francesco & Taylor, 1985; Leonardari, 1993; Winne, Woodlands & Wong, 1982; Xing, 2006), wobei besonders das leistungsbezogene Selbstkonzept davon betroffen ist (Bear, Minke & Manning, 2002; Caslyn & Kenny, 1977). Damit geraten diese Kinder mit einem negativen Selbstkonzept in eine sog. negative Abwärtsspirale, denn sie haben wiederum niedrigere Erfolgserwartungen (Wigfield & Eccles, 2002) und geringere Leistungsmotivation (McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997). Bislang liegen noch keine Erkenntnisse vor, ob auch schon in der frühen Kindheit Differenzen in der Selbstwahrnehmung zwischen Kindern ohne und Kindern mit einer Entwicklungsbeeinträchtigung bestehen. Meist werden Unterschiede hinsichtlich des Selbstkonzeptniveaus erst ab der dritten Klasse berichtet (z. B. Grolnick & Ryan, 1990; Renick & Harter, 1988). Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Vaughn, Haager, Hogan und Kouzekanani (1992), in der auch Kinder ab dem Kindergartenalter einbezogen waren, weisen noch nicht

auf Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigung hinsichtlich der sozialen und leistungsbezogenen Selbstwahrnehmung im Kindergarten hin; bis einschließlich der dritten Klasse unterschieden sich die Selbstkonzepte beider Gruppen nicht. Tolor, Tolor und Blumin (1977) hingegen konnten bei lernbeeinträchtigten Kindern ein niedrigeres Selbstkonzeptniveau vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschulzeit feststellen.

Mit dem aktuellen gesellschaftlichen Fokus auf frühkindlicher Bildung kommt auch der Früherkennung von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und -störungen ein größerer Stellenwert zu. Allerdings kann schon die Feststellung einer Lernbehinderung zu einem Labeling-Prozess führen: Der interaktionistischen Stigmatheorie (Goffman, 1963) zufolge lösen schulische bzw. gesellschaftliche Definitionen von Lernbehinderung unmittelbar einen Stigmatisierungsprozess aus, in dem die Kinder negative Zuschreibungen geringerer kognitiver Fähigkeiten in ihr Selbstkonzept integrieren. Als Folgen der Verwendung von Labels (wie z. B. Lernbehinderung oder Lernstörung) und der Trennung zu Förderzwecken von den anderen Kindern werden Stigmatisierung und ein geringeres Selbstkonzept berichtet (MacMillan, Jones & Aloia, 1974). Haring, Lovett, Haney, Algozzine, Smith & Clarke (1992) weisen auch bei Kindergartenkindern auf die Problematik des Labelings hin. Bei dieser Altersgruppe kann sich demnach ebenfalls die Zuweisung eines Begriffes wie *Entwicklungsstörung* negativ auf den Umgang mit den Kindern und auf deren Entwicklung auswirken. Eine weitere Wirkung des Labelings betrifft die Bezugspersonen des Kindes: Deren Wahrnehmung des Kindes verändert sich ebenfalls negativ. Coleman (1984) berichtet ein beeindruckendes Muster bei der mütterlichen Einschätzung des Selbstkonzepts ihrer neunjährigen Kinder abhängig von der Beschulung: Kinder in Regelbeschulung hatten eine leicht negativere Selbstwahrnehmung als sie von den Müttern angenommen wurde. Im Gegensatz dazu war bei Kindern mit Sonderbeschulung die mütterliche Wahrnehmung des kindlichen Selbstbildes negativer als der Selbstbericht der Kinder. Mütter von Kindern, für die die Lehrkräfte ebenfalls eine Sonderbeschulung angedacht, aber noch nicht den Müttern kommuniziert haben, vermuteten hingegen ein im Vergleich zu den Selbstevaluationen der Kinder deutlich positiveres Selbstkonzept. In dieser Studie unterschieden sich zwar die Selbsteinschätzungen der Kinder in Regelklassen von denen der Kinder, für die die Lehrkräfte eine Sonderbeschulung als erforderlich sahen, von jenen der Kinder in lernfördernden Sonderklassen aber kaum. Die Autoren erklären diesen Befund damit, dass bei sozialen Vergleichen mit Mitschülern durch die verminderte Heterogenität im Hinblick auf die schulischen Fähigkeiten das Selbstkonzept in Lernförderklassen positiv beeinflusst wird. Diese Interpretation stimmt mit den Annahmen der *Bezugsgruppentheorie* überein, wonach die Selbstkonzeptentwicklung vorrangig von den sozialen Gruppen,

in denen sich eine Person bewegt und mit denen sie sich vergleicht, abhängig ist (Rheinberg & Enstrup, 1977; vgl. a. Eberwein, 1996). Demnach bildet sich das Selbstkonzept in Abhängigkeit vom wahrgenommenen eigenen Platz in der Rangordnung der Gruppenmitglieder. Beim Einsatz eines in separaten Gruppen stattfindenden Förderprogramms sind also unterschiedliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept zu erwarten: Aufgrund der Förderung von bestimmten Fertigkeiten und Kompetenzen ist zunächst von einer positiven Selbstkonzeptentwicklung auszugehen. Allerdings können eine Diagnostik sowie eine daran anknüpfende Förderung der Kinder mit Entwicklungsrisiken in Kleingruppen aufgrund der oben genannten Prozesse negative Folgen für die Selbstkonzeptentwicklung haben. Da es fragwürdig ist, ob in der frühen Kindheit soziale Vergleichsprozesse eine Rolle spielen, ist auch unklar, ob es durch die Teilnahme an einer Förderung zu einem für die Selbstkonzeptbildung relevanten Bezugsgruppenwechsel (von der gesamten Kindergartengruppe auf die Gruppe der förderbedürftigen Kinder) kommt. Empirische Befunde sind leider noch zu spärlich, um konkrete Aussagen über die Auswirkung von vorschulischen Förderprogrammen auf das kindliche Selbstkonzept treffen zu können. Bisher wurden allein bei der Evaluation des Programms *Spielend Mathe* (Quaiser-Pohl, 2008; Rademacher et al., 2005), mit dem kognitive und besonders mathematische Fähigkeiten im Vorschulalter gefördert werden sollen, auch die Auswirkungen auf das Selbstkonzept untersucht: Acht Wochen nach Schulbeginn wurde bei der Fördergruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nicht nur eine Verbesserung ihrer Kompetenzen rund um den Zahlbegriff, beim räumlichen Vorstellen und einfachen Rechenoperationen, sondern auch hinsichtlich ihres Selbstkonzepts gefunden. Das Förderprogramm wurde dabei ein Mal pro Woche über einen Zeitraum von insgesamt zehn Wochen durchgeführt.

2.7 Selbstkonzepterfassung in der frühen Kindheit

Die geringe Anzahl an Studien, die sich mit einem multidimensionalen Selbstkonzept im Kindesalter befassen, ist in engem Zusammenhang mit den Problemen zu sehen, die sich bei der Messung des kindlichen Selbstkonzepts ergeben (vgl. Crain, 1996). Dass ein erheblicher Bedarf an Instrumenten zur Erfassung des Selbstkonzepts gerade bei jüngeren Kindern besteht, wurde von verschiedenen Forschern formuliert (vgl. Bornholt, 1997; Harter, 1983; Marsh et al., 1991; Stipek & MacIver, 1989; Wylie, 1989). Gerade im deutschen Sprachraum scheint es an geeigneten Instrumenten zur Erfassung eines multiplen Selbstkonzepts in der frühen Kindheit zu fehlen (Pior, 1998). Nach einer Skizzierung der Anforderungen an Instrumente zur Selbstkonzepterfassung bei jüngeren Kindern werden einige für die Fragestellung dieser Arbeit wesentliche Verfahren näher erläutert.

2.7.1 Anforderung an ein Verfahren für die Selbstkonzepterfassung in der frühen Kindheit

Um den entwicklungsbedingten Einschränkungen von Kindern Rechnung zu tragen, wurden sehr unterschiedliche Methoden zur Erfassung des Selbstkonzepts entwickelt, wie z. B. Selbstbeurteilung durch Ratingskalen, Verhaltensbeobachtung oder auch Fremdbeurteilung durch Bezugspersonen. Bedeutsam für die Auswahl einer Methode oder eines Verfahrens sollten immer die Fragestellungen sein (vgl. Harter, 1990c). Für die vorliegende Studie sollte das Verfahren eine multidimensionale Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts ermöglichen, denn wesentliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen des Selbstkonzepts hinsichtlich z. B. der Ausprägung, der Verlaufsgestalt, aber auch im Bezug auf gruppenspezifische Merkmale können, wie bereits erwähnt, bei der Untersuchung eines allgemeinen Selbstkonzepts nicht aufgedeckt werden. Auch die Realitätsangemessenheit der Selbstwahrnehmung lässt sich über einen Selbstkonzept-Gesamtwert nicht angemessen untersuchen, da in diesem Falle nur eine willkürliche Auswahl an bestimmten Kriterien getroffen werden kann, aber nicht die komplexen Zusammenhänge zwischen bereichsspezifischen Selbstkonzepten und ihren entsprechenden Außenkriterien analysiert werden können. Zugleich sollte es das Untersuchungsverfahren erlauben, Längsschnittvergleiche über die Zeitspanne des Kindergartenalters hinweg zu analysieren (Harter & Pike, 1984; Marsh et al., 1998, 2002).

Für die Auswahl eines diagnostischen Verfahrens zur Erfassung des Selbstkonzepts bei Kindergartenkindern anhand von Selbstberichten sollten neben den üblichen Testgütekriterien vorrangig die sprachliche und kognitive Leistungsfähigkeit sowie die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder berücksichtigt werden (Byrne, 1996; Pior, 1998). Sollen die Selbstkonzepte aufgrund von Selbstberichten von Kindergartenkindern erhoben werden, erfordert dies zunächst ein lautes Vorlesen der Fragen durch die Untersucherin, weshalb die Untersuchungssituation auch mehr der eines strukturierten Interviews ähnelt (Stone & Lemanek, 1990). Außerdem muss das Vokabular so gewählt werden, dass die Fragen von den Kindern verstanden werden können (Hughes, 1984; Lohaus, 1989; Stone & Lemanek, 1990). Anstelle unpräziser, offener Fragen (z. B. „Wer bist du?“) sollten den Kindern direkte, explizit formulierte Fragen gestellt werden (z. B. „Bist du ein Mädchen oder ein Junge?“, „Wie gut kannst du malen?“; vgl. Damon & Hart, 1988; Eder, 1989; Kanfer, Eyberg & Krahn, 1983; Marsh & O'Mara, 2008). Eine weitere Möglichkeit, fehlendes Sprachverstehen bei jungen Kindern zu berücksichtigen, bietet der Einsatz von Bildern (z. B. Harter & Pike, 1984; Langfeldt & Prücher, 2004). Marsh und Kollegen (1991, 1998) stellten jedoch fest, dass die gleichzeitige Darbietung von Bildern gepaart mit verbalen Instruktionen die Kinder eher verwirrt, als dass sie zum Verständnis der Fragen beiträgt. Die für diese Altersgruppe eingesetzten Items sollten,

dem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder angemessen, auch keine negativen Formulierungen enthalten. Denn mehrere Studien von Marsh und Kollegen (Marsh, 1986b; Marsh, 1988; Marsh et al., 1984) konnten zeigen, dass sich die Reliabilität (interne Konsistenz) der Fragebogenskalen bei Ausschluss negativ gepolter Items deutlich verbesserte. Ein weiterer bedeutsamer Faktor für die Auswahl eines Verfahrens ist die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Kinder (Hughes, 1984; Lohaus, 1989). Bei jüngeren Kindern sollte deshalb besonders die Anzahl der Fragen und damit die Untersuchungszeit möglichst kurz gehalten werden (Byrne, 1996). Eine Einzeluntersuchung ermöglicht es im Vergleich zu einer Gruppenuntersuchung besser, die Aufmerksamkeit auf die Fragen zu lenken bzw. bei mangelnder Aufmerksamkeit die Frage zu wiederholen (s. Marsh et al., 1991). Pausen können ebenfalls dazu beitragen, die Kinder hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitskapazität nicht zu überfordern (s. Marsh et al., 2002).

Aufgrund der Tendenz zum Überoptimismus hinsichtlich der Selbstevaluation in der frühen Kindheit (vgl. Abschnitt 2.3.4.2) wird das Selbstkonzept der Kinder durch ein erweitertes Antwortformat mit mehreren Kategorien im Gegensatz zu nur zwei Alternativen besser abgebildet (Harter, 1982). Des Weiteren sollten die Inhalte der Fragen selbstverständlich an das Entwicklungsstadium des Selbstkonzepts in diesem Alter (vgl. Abschnitt 2.3.4) angepasst sein: So konnte beispielsweise Harter (1990c) bei Kindergartenkindern zeigen, dass Selbstkonzeptbereiche nur dann bewertet werden konnten, wenn sie durch konkrete und beobachtbare Verhaltensweisen beschrieben wurden. Außerdem konnten von den Kindern noch keine Aussagen bezüglich eines allgemeinen Selbstkonzepts getroffen werden.

Gerade bei Vorschulkindern erscheint es darüber hinaus wichtig, dass ein harmonisches Verhältnis zwischen Kind und fragender Person (Untersucherin) entsteht. Boggs und Eyberg (1990) weisen darauf hin, dass durch eine positive Beziehung die Quantität und die Qualität der Daten, die bei einer Befragung eines Kindes gesammelt werden, erhöht werden können. Sie nennen eine Reihe von verbalen Mitteln, die von der Untersucherin genutzt werden können, u. a. deskriptive Äußerungen, mit welchen die Befragung für das Kind dadurch angenehmer gestaltet werden kann, dass die Untersucherin das Verhalten des Kindes oder auch die Situation allgemein beschreibt.

2.7.1.1 Selbstkonzepterfassung mittels Fremdeinschätzungen und Verhaltensbeobachtung

Die oben genannten entwicklungsbedingten Einschränkungen führten dazu, dass gerade bei jüngeren Kindern wichtige Bezugspersonen um eine Einschätzung des Selbstkonzepts des Kindes gebeten werden. Auch im klinischen Bereich ist üblich, Informationen zum Gemüts-

zustand der Kinder aus mehreren Quellen einzuholen und miteinander zu vergleichen (z. B. Weissman et al., 1987). Doch wie in Abschnitt 2.5 bereits ausführlich erläutert, wird mehrheitlich angenommen, dass aufgrund des subjektiven Charakters der Selbstkonzepte deutlich zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung des Selbstkonzepts zu unterscheiden sei. Anhand von Fremdeinschätzungen des kindlichen Selbstkonzepts kann nach Marsh und Craven (1991) vornehmlich bestimmt werden, wie gut das Selbstkonzept des Kindes von anderen Personen eingeschätzt werden kann.

Eine weitere Alternative zu Selbstberichten bietet, besonders bei Säuglingen und Kleinkindern, die Verhaltensbeobachtung. Dazu wird von speziell geschulten Beobachterinnen in natürlicher Umgebung oder in Laborsituationen das Verhalten der Kinder eingeschätzt (Moskowitz, 1986). So versuchten beispielsweise Stipek et al. (1992) bei Kindern im Alter von einem bis fünf Jahren über Kodierungen einer ganzen Reihe von spontanen Reaktionen auf Erfolg und Misserfolg, wie z. B. sprachliche Äußerungen, Gesichtsausdrücke, Gesten und Körperhaltung, auf die Selbstwahrnehmung der Kinder zu schließen. Gegen solche Verhaltensbeobachtungen spricht, dass diese nicht die gleichen Aspekte wie ein Selbstbericht erfassen und deshalb den Selbstbericht eines Kindes nicht ersetzen können (s. z. B. L'Écuyer, 1992).

2.7.2 Selbstkonzepterfassung mittels Selbstbericht

Aufgrund der Einwände gegenüber Fremdeinschätzungen und Verhaltensbeobachtungen erfolgt die Erfassung des Selbstkonzepts hauptsächlich über Selbstberichte der Kinder. Da das Selbstkonzept lange Zeit eindimensional konzipiert war, war auch die Erfassung des Selbstkonzepts mittels eindimensionaler Verfahren die Methode der Wahl (Damon & Hart, 1988; Harter, 1983; Hughes, 1984; Shavelson et al., 1976). Mit der Entdeckung der Multidimensionalität des Selbstkonzepts ging auch die Entwicklung geeigneter Verfahren zur Erfassung der unterschiedenen Selbstkonzeptbereiche einher (Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton & Burdick, 1996; Harter & Pike, 1984; Marsh & Craven, 1997; Marsh et al., 1991; Stipek & MacIver, 1989; Stipek et al., 1992).

Mit den im Folgenden dargestellten unterschiedlichen Selbsteinschätzungsverfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts soll den oben genannten möglichen entwicklungsbedingten Einschränkungen und Verzerrungen vorgebeugt werden. Zwar wird in zwei bedeutenden Reviews über geeignete Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts von Wylie (1989) und Byrne (1996) der Schluss gezogen, dass es für Kinder unter sechs Jahren keine Verfahren gebe, die den Anforderungen an Gütekriterien genügen, jedoch werden zumindest zwei Ver-

fahren in beiden Reviews näher betrachtet: erstens ein Fragebogen von Joseph (1979; *Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test*, JPPSST) und zweitens das Verfahren von Harter und Pike (1984). Ersterer enthält zwar Fragen zu unterschiedlichen Selbstkonzeptbereichen, aufgrund der Antworten wird aber auf ein allgemeines, undifferenziertes Selbstkonzept geschlossen. Dieser Fragebogen ist deshalb als Verfahren für das in dieser Arbeit zugrunde gelegte multidimensionale Selbstkonzept von geringem Interesse.

Die *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA) von Harter und Pike (1984) ist eine speziell für Vorschulkinder bis Zweitklässler gedachte Version der *Perceived Competence Scale for Children* (PCSC; Harter, 1982) – eine frühere Version des *Self Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985b). Hier kann sich das Kind selbst jeweils einer von zwei verschiedenen Fähigkeiten oder Aktivitäten zuordnen, die Fragen werden jeweils mit einer bildlichen Darstellung unterstützt. Da zusätzlich über einen binären Antwortmodus abgefragt wird, wie sehr das Kind meint, dass es dem Kind auf dem jeweiligen Bild ähnelt, ergibt sich eine vierfach abgestufte Likert-Skala. Die Fragen sollten eigentlich vier verschiedene Dimensionen des Selbst erfassen. Harter und Pike identifizierten über exploratorische Faktorenanalysen jedoch lediglich einen *allgemeinen Kompetenzfaktor* (der die Skalen *Kognitive Fähigkeiten* und *Sportliche Kompetenz* beinhaltet) und einen Faktor *soziale Akzeptanz* (der die Skalen *Peerakzeptanz* und *Mütterliche Akzeptanz* beinhaltet). Bei einer umfangreichen Stichprobe konnte die Arbeitsgruppe um Fantuzzo (1996) unter Verwendung der Harter-Pike-Skalen nicht einmal eine Zwei-Faktoren-Struktur nachweisen und bewertete die Skalen als ungeeignet für Vorschulkinder. Bei afroamerikanischen Kindern aus sozial-benachteiligten Familien bestanden zusätzlich große Verständigungsprobleme bei den einzelnen Fragen der PSPCSA. Beide Reviewer (Byrne, 1996; Wylie, 1989) beanstandeten auch trotz der positiven Beurteilung die psychometrischen Eigenschaften (Reliabilität, Stabilität, Faktorenstruktur) der beiden ausgewählten Verfahren. Im Vergleich dazu seien, laut Byrne (1996, S. 117), jedoch die psychometrischen Eigenschaften des *Self Description Questionnaire I* (SDQ-I), der ebenfalls bei jüngeren Kindern eingesetzt werden kann, weitaus besser. Daher werden im Folgenden dieser von Marsh konzipierte Selbstkonzeptfragebogen und die speziell für junge Kinder entwickelte Versionen des Fragebogens vorgestellt.

Der Self Description Questionnaire (SDQ)

Der von Marsh in Australien entwickelte Selbstkonzeptfragebogen SDQ (*Self Description Questionnaire*; Marsh, 1988; Marsh et al., 1984) basiert auf dem Selbstkonzeptmodell nach Shavelson (1976) und trägt damit der Multidimensionalität des Konstrukts Rechnung. Der

Fragebogen wurde für verschiedene Altersgruppen konzipiert: der SDQ-I für jüngere, präadoleszente Kinder (Marsh, 1988), der SDQ-II für Jugendliche (Marsh, 1992a) und der SDQ-III für ältere Jugendliche und Erwachsene (Marsh, 1992b; für einen Überblick s. Byrne, 1996). Dabei wurden die Formulierungen jeweils altersgemäß angepasst, da sie die unterschiedlichen Lebenswelten der jeweiligen Altersgruppen wiedergeben sollten, und gleichzeitig wurde mit der Anzahl der abgefragten Selbstkonzeptbereiche die zunehmende Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts berücksichtigt. So enthält der SDQ-I vier Skalen zu nicht-akademischen Selbstkonzeptbereichen und drei Skalen zu akademischen Bereichen, während der SDQ-III zwischen acht nicht-akademischen und vier akademischen Bereichen differenziert.

Der SDQ-I. Der SDQ-I ist bei Kindern ab fünf Jahren einsetzbar (Marsh et al., 1991, 1998) und wird mit jedem Kind einzeln durchgeführt. Der Vergleich mit einer bei Erst- und Zweitklässlern in der Gruppe durchgeführten Version zeigte einen deutlichen Vorteil des Einzelverfahrens gegenüber dem Gruppenverfahren, besonders bei jüngeren Kindern (Marsh et al., 1991). Da, wie Vorstudien zeigten, die gleichzeitige Darbietung von Bildern und Fragen an das Kind verwirrender als eine bloße verbale Repräsentation der Fragen war, werden beim SDQ-I dem Kind lediglich mündlich Aussagen zum Selbstkonzept präsentiert (Bsp.: „Ich kann schnell rennen“ oder „Ich habe mehr Freunde als die meisten anderen Kinder“). Ein doppelt-binäres Antwortformat soll dabei, ähnlich wie bei der PSPCSA (Harter & Pike, 1984), die Komplexität und damit die kognitive Anforderung an das Kind reduzieren. Zunächst wird das Kind gebeten, mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten, um zu signalisieren, ob der Aussagesatz auf es zutrifft. Daraufhin folgt die Nachfrage „Immer Ja oder manchmal Ja?“ bzw. „Immer Nein oder manchmal Nein?“. Abgefragt werden dabei die Selbstkonzepte in vier nicht-leistungsbezogenen Bereichen (*Sportliche Fähigkeiten, Aussehen, Beziehung zu Gleichaltrigen* und *Beziehung zu den Eltern*), drei leistungsbezogenen Bereichen (*Lesen, Mathematik* und *allgemeine Schulfähigkeit*) sowie ein allgemeiner Selbstkonzeptfaktor. Diese Faktoren konnten mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen auch schon bei Fünfjährigen bestätigt werden. Die Reliabilitäten der Skalen lagen für Kindergartenkinder (Alter: $M = 5;4$ Jahre) im Mittel bei $\alpha = .71$, ein Jahr später bei $\alpha = .77$ (Marsh et al., 1998) und können damit als akzeptabel gelten. Nachteilig erweist sich hier die Testlänge (64 Items), die gerade bei jüngeren Kindern zwei Sitzungen erforderlich macht. Allerdings antworteten die Kinder auf die Aussagen gegen Ende des Fragebogens passender als am Anfang, was die Autoren als ein Indiz dafür interpretieren, dass die Kinder zunächst lernten, adäquat zu antworten. Ferner stellten sich die Formulierungen mancher Aussagen als zu komplex für jüngere Kinder heraus (Marsh et al., 1998).

Der SDQP. Ausgehend von Befunden (z. B. Eder & Mangelsdorf, 1997), dass auch bei Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren ein multidimensionales Selbstkonzept erfasst werden kann, versuchten Marsh, Craven und Ellis (2002) die Altersbegrenzung des SDQs noch weiter als mit dem SDQ-I nach unten auszudehnen. Mit dem SDQP (*Self Description Questionnaire for Preschoolers*) entwickelten sie eine Version für junge Kindergartenkinder ab dem Alter von vier Jahren. Ebenfalls auf dem Shavelson-Modell basierend, erfasst der SDQP zwei Bereiche des leistungsbezogenen Selbstkonzepts, *verbale* und *mathematische Fähigkeiten* und vier Bereiche des nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepts, *sportliche Fähigkeiten*, *Aussehen*, *Beziehung zu Gleichaltrigen* und *Beziehung zu den Eltern*. Wie in Abschnitt 2.3.4.1 bereits erwähnt, stand die Skala des sportlichen Selbstkonzepts allerdings in einem höheren Zusammenhang mit den leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen als mit den nicht-leistungsbezogenen, was die Autoren als ein Indiz dafür interpretieren, dass dieser Bereich von den Kindern ebenfalls als eine Fähigkeit wahrgenommen wird, im Vergleich zu den anderen Selbstkonzeptbereichen, die mit sozialer Akzeptanz in Verbindung gebracht werden. Auch hier werden die Items mündlich präsentiert, im Unterschied zum SDQ-I jedoch als Frage (z. B. „Kannst du schnell rennen?“) und nicht als Aussagesatz (z. B. „Ich kann schnell rennen“), um so die Antwortkomplexität, die bei der Verifizierung eines Aussagesatz gegeben ist (Chapman & Tunmer, 1995), zu reduzieren. Aufgrund der Schwierigkeiten, die Kinder beim Antworten auf negativ gepolte Items haben, wurden alle Fragen positiv formuliert. Obwohl Marsh mit dem SDQ-I einen allgemeinen Selbstkonzeptfaktor bei fünfjährigen Kindern finden konnte, wird dieser im SDQP nicht erfragt, da Vorstudien ergeben hatten, dass es vierjährigen Kindern nicht möglich ist, Fragen, die einen allgemeinen Selbstkonzeptfaktor betreffen, zu beantworten. Die Fragen, die die leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche repräsentieren, wurden so umformuliert, dass sie nicht Schulfächer, sondern konkrete Fähigkeiten, die für Kinder in diesem Alter ein Begriff sind, erfragen. Die Antwortabfrage ist identisch mit der des SDQ-I. Insgesamt umfasst der Fragebogen 38 Items und ist damit deutlich kürzer als der SDQ-I. Jede Skala wird durch sechs Items repräsentiert, außer der Skala *Beziehung zu den Eltern*, die acht Items enthält.

Instrumente zur Selbstkonzepterfassung bei Kindergartenkindern im deutschsprachigen Raum

Der Mangel an adäquaten Verfahren zur systematischen Erfassung verschiedener Selbstkonzeptbereiche in der frühen Kindheit ist im deutschen Sprachraum noch größer als im englischen. Weder einschlägige Testverzeichnisse (wie z. B. Stiensmeier-Pelster & Rheinberg, 2003; Testzentrale, 2007; Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation

(ZPID), 2010) noch Internetrecherchen ließen geeignete Verfahren zur Erfassung eines multiplen Selbstkonzepts im Kindergartenalter auffinden.

Einige der Verfahren eignen sich lediglich zur Erfassung einer bestimmten Komponente des Selbstkonzepts wie z. B. der BSSK (*Bildertest zum sozialen Selbstkonzept*; Langfeldt & Prücher, 2004) oder sind mehr für Zwecke einer therapeutischen Einzelfalldiagnostik aufgebaut (so z. B. das SKI, *Selbstkonzept-Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter*; Eggert, Reichenbach & Bode, 2003). Auch die von Pior (1998) unter dem Titel „Selbstkonzepte von Vorschulkindern“ vorgestellten Verfahren, ein Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts sozialer Integration sowie eine deutsche Version der *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* (s. a. Asendorpf & van Aken, 1993), waren für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend bereichsspezifisch. Während mit dem ersten Erhebungsverfahren lediglich die Beziehung zu Gleichaltrigen im Kindergarten erfasst werden kann, lässt das zweite zwar eine differenziertere Analyse zu. Doch wird, wie bei der Originalversion von Harter und Pike (1984), lediglich zwischen den Subskalen *kognitive Fähigkeiten*, *Akzeptanz durch Peers* und *körperliche Fähigkeiten* unterschieden. Die Skala *mütterliche Akzeptanz* wies eine interne Reliabilität von $\alpha = .44$ auf und wurde deshalb bei weiteren Analysen von Pior nicht mehr weiter berücksichtigt. Auch bei dem *Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter* (SKF; Engel, Rönau-Böse, Beuter, Wünsche & Fröhlich-Gildhoff, 2010), der ein Fähigkeitsselbstkonzept, Ängstlichkeit/Misserfolgserwartungen sowie ein Körper selbstkonzept erfasst, mangelt es an für die Fragestellungen dieser Arbeit ausreichender Differenzierung wie auch an theoretischer Fundierung der einzelnen Bereiche. Damit fehlt es an konzeptuell und psychometrisch geeigneten Verfahren in deutscher Sprache, mit welchen das in anderen Sprachen bereits aufgefundene multiple Selbstkonzept auch im Deutschen überprüft werden kann.

Der Einsatz von Puppen bei der Erfassung des Selbstkonzepts

Unter Zuhilfenahme von Puppen konnten vier- bis siebenjährige Kinder klinischer und sozial benachteiligter Gruppen untersucht werden, selbst wenn Angst erzeugende Themen wie etwa Tod (Bernhart & Praeger, 1985) oder Trauer (Irwin, 1985; Schaefer & O'Conner, 1983) thematisiert wurden. Lohaus (1989) empfiehlt daher bei einer Befragung von Kindern, Handpuppen zur Motivationssteigerung einzusetzen. Er unterscheidet dabei zwischen Befragungstechniken, bei denen a) die Interviewerin das Kind über eine Puppe befragt, b) das Kind über eine Puppe die Fragen beantwortet und c) sowohl die Interviewerin als auch das Kind eine Puppe verwenden. Über eine Theaterkulissee, bei der sich auf der einen Seite die Interviewerin befindet und auf der anderen das Kind, sodass dieses nur die Handpuppe wahrnimmt, könnten

laut Lohaus (1989, S. 136) möglicherweise negative Auswirkungen, die sich durch das Altersgefälle zwischen Kind und Interviewerin für die soziale Interaktion ergeben, verringert werden. Wichtig sei dabei, eine relativ neutrale Figur zu verwenden, um bestimmte Effekte auf das Antwortverhalten der Kinder aufgrund von Assoziationen, die durch die Handpuppe ausgelöst werden, möglichst zu vermeiden.

Auch bei der Selbstkonzepterfassung wurden speziell für jüngere Kinder Verfahren entwickelt, bei denen Handpuppen und Puppenspiel eingesetzt werden (Cassidy, 1990; Pior, 1998; Verschueren, Buyck & Marcoen, 2001). Eder (1990) zeigte, dass durch eine spielerische Darstellung der selbstkonzeptbezogenen Aussagen durch Handpuppen sogar bei Dreibis Fünfjährigen bedeutungshaltige und konsistente Selbstkonzepte im Sinne psychologischer Dimensionen nachgewiesen werden können. Dazu wurden mit Hilfe von Puppen den Kindern jeweils die beiden Extreme eines Kontinuums einer bestimmten Verhaltensweise präsentiert, analog zu dem Format von Harter und Pike (1984; z. B. „Ich spiele normalerweise mit Freunden“ vs. „Ich spiele normalerweise alleine“).

Ablow und Measelle (1993, s. a. Measelle et al., 1998) entwickelten darauf aufbauend ein halbstrukturiertes Interview, bei dem sich die Kinder jeweils einer der gegenteiligen Aussagen von zwei Handpuppen (z. B. „Ich habe viele Freunde“ vs. „Ich habe nicht viele Freunde“) zuordnen können. Die auf Video aufgenommenen Antworten der Kinder werden im Nachhinein auf einer siebenstufigen Likertskala bewertet. Durch diese Methode sollte ein Peer-ähnlicher Austausch zwischen dem Kind und den Handpuppen ermöglicht werden. Die Skalen zur Selbstwahrnehmung dieses *Berkeley Puppet Interviews* (BPI) zeigten sich bei 4½- bis 7½-jährigen Kindern als valide in Beziehung zu Einschätzungen von Eltern und Lehrkräften. Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen lagen für die letzten beiden Kindergartenjahre zwischen $\alpha = .63$ und $\alpha = .76$.

Roth, Dadds und McAloon (2004) erhoben mit Hilfe eines Puppeninterviews Selbstberichte von vier- und fünfjährigen Kindern zu ihrem Temperament. Dazu stellten sie die Items des *Colorado Childhood Temperament Inventory* (CCTI; Buss & Plomin, 1984) mit zwei identischen Teddybär-Handpuppen dar. Die Kinder konnten sich dann jeweils einer der beiden Puppen, die jede eine für eine Gemütslage extreme Verhaltensweise darstellten, zuordnen (z. B. Geselligkeit „Ich bin gerne mit anderen Kindern zusammen“ vs. „Ich bin gerne allein“). Es wurden jedoch lediglich geringe Reliabilitäten ($\alpha = .47 - .64$) berichtet. Allerdings fielen die Reliabilitäten der Skalen der Elternfragebögen, welche die gleichen Items enthielten, vergleichbar aus, sodass die Autoren davon ausgehen, dass die Items generell zu heterogen ausgewählt worden sind.

Aufgrund der aufgezeigten Vorteile des Einsatzes von Puppen bei der Selbstkonzepterfassung bei Kindergartenkindern sollen auch in der vorliegenden Arbeit Fingerpuppen bei der Selbstkonzepterhebung zum Einsatz kommen.

3 Spezifische Fragestellungen und Hypothesen

Das Selbstkonzept in der frühen Kindheit fand in bisherigen Untersuchungen nur wenig Beachtung. Das aufgezeigte Forschungsdefizit geht einher mit der Tatsache, dass es an geeigneten Verfahren zur Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts mangelt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, anhand eines aus dem Englischen adaptierten Instruments verschiedenartige, bislang nicht ausreichend untersuchte Aspekte des frühkindlichen Selbstkonzepts im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren und somit zur Erweiterung des aktuellen Forschungsstands bezüglich des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit beizutragen. Dabei sollen intraindividuelle Veränderungen bereichsspezifischer Selbstkonzepte bei Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren genauer betrachtet werden. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Analyseschritt zunächst die Struktur des Selbstkonzepts näher beleuchtet, um anschließend Aussagen über die Verlaufsgestalt sowie die zeitlichen Stabilitäten der konstatierten Selbstkonzeptbereiche treffen zu können. Zusammenhänge der einzelnen Selbstkonzeptskalen mit korrespondierenden Außenkriterien sollen vorrangig Hinweise auf die Realitätsangemessenheit der kindlichen Selbstwahrnehmungen geben, werden aber auch eingeschränkt dazu genutzt, Aussagen über die Validität des eingesetzten Fragebogens treffen zu können. Darüber hinaus sollen Zusammenhänge zwischen fremdeingeschätzten Selbstkonzepten und durch Selbstbericht erfassten Selbstkonzepten aufgezeigt werden. Interindividuelle Unterschiede abhängig vom Geschlecht, dem Migrationshintergrund sowie der Teilnahme an einem förderpädagogischen Angebot im Kindergarten bezüglich der Ausprägung sowie der Verlaufsgestalten der bereichsspezifischen Selbstkonzepte in diesem Altersbereich werden ebenfalls untersucht.

Zur internen Selbstkonzeptstruktur in der frühen Kindheit

Auf der Grundlage des Shavelson-Modells (1976) sowie der empirischen Befunde von Marsh und Kollegen (Marsh et al., 1991, 2002) und Eder (1989, 1990) lässt sich eine in verschiedene Bereiche differenzierte Selbstkonzeptstruktur in der frühen Kindheit annehmen. Unter Verwendung einer modifizierten Version des SDQP von Marsh et al. (2002) wird eine Differenzierung in sechs verschiedene Facetten des Selbstkonzepts angenommen (*Hypothese 1a*):

Auch in der vorliegenden deutschsprachigen Untersuchung sollte sich eine Sechsfaktoren-Struktur als angemessen für das frühkindliche Selbstkonzept ergeben.

Obwohl inzwischen im revidierten Shavelson-Modell für ältere Kinder hinsichtlich des verbalen und des mathematischen Selbstkonzepts von zwei völlig getrennten Selbstkonzeptfaktoren ausgegangen wird (Marsh et al., 1988; Marsh & Shavelson, 1985), lassen die Ergebnisse von Marsh et al. (2002) annehmen, dass diese beiden leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche im Kindergartenalter noch enger als andere Selbstkonzeptbereiche verbunden sind. Dies führt zu folgender Annahme (*Hypothese 1b*):

Zwischen den unterschiedlichen Selbstkonzeptbereichen besteht in der frühen Kindheit die höchste Korrelation zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept.

Die Differenzierungshypothese von Shavelson et al. (1976) und eine Reihe von empirischen Arbeiten (z. B. Marsh, 1989; Marsh et al., 1991, 1998) führen zu folgender Annahme (*Hypothese 1c*):

Im Laufe der frühkindlichen Entwicklung kommt es zu einer zunehmenden inhaltlichen Ausdifferenzierung bereichsspezifischer Selbstkonzepte.

Eine Antwort auf die Frage, ob sich bereits im Laufe der frühkindlichen Entwicklung zunehmend hierarchische Strukturen innerhalb des Selbstkonzepts herausbilden, ist aufgrund der bisherigen Befunde nicht möglich. Deshalb soll folgende Frage geprüft werden (*Fragestellung 1a*):

Nimmt die Integration bereichsspezifischer Selbstkonzepte in hierarchisch übergeordnete Bereiche im Laufe der frühkindlichen Entwicklung zu?

Da die Studie von Marsh et al. (2002) gezeigt hat, dass australische Kindergartenkinder ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen ähnlich wie die leistungsbezogenen Bereiche *Mathematik* und *Sprache* wahrnehmen, stellt sich die Frage, ob sich, eventuell bedingt durch ein anders strukturiertes Kindergartencurriculum, die Selbstwahrnehmung deutscher Kinder hinsichtlich der sportlichen Fähigkeiten von der australischer Kinder unterscheidet. Geprüft werden soll daher die Frage (*Fragestellung 1b*):

Ist das sportliche Selbstkonzept bei deutschen Kindern in der frühen Kindheit eher dem leistungsbezogenen oder dem nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich zuzuordnen?

Zur Stabilität sowie dem Niveau der bereichsspezifischen Selbstkonzepte in der frühen Kindheit

Obwohl für ältere Kinder und Erwachsene von einem relativ stabilen Selbstkonzeptkonstrukt auszugehen ist, lassen die wenigen empirischen Befunde zur Stabilität von Selbstkonzepten in der frühen Kindheit (Marsh et al., 1991, 1998; Weinert & Stefanek, 1997; Wigfield et al., 1997) eher folgende zwei Annahmen zu (*Hypothese 2a und 2b*):

Die Stabilität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte ist in der frühen Kindheit gering bis moderat. (*2a*)

Im Verlauf der frühen Kindheit nimmt die Stabilität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte zu. (*2b*)

Kindergartenkinder haben in aller Regel eine sehr positive Selbstwahrnehmung, wie dies in vielen Untersuchungen übereinstimmend festgestellt wurde. Insofern wird auch in der vorliegenden Untersuchung angenommen (*Hypothese 2c*):

In der frühen Kindheit schätzen sich die Kinder in allen Bereichen des Selbst sehr positiv ein.

Ebenfalls scheint eine Niveausenkung der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche mit zunehmendem Alter eindeutig belegt. Für das Kindergartenalter liegen zwar Hinweise vor (z. B. Chapman & Tunmer, 1995; Marsh et al., 1998), dass auch schon in dieser Entwicklungsphase ein negativer Trend für bestimmte Selbstkonzeptbereiche zu beobachten ist, andererseits wird jedoch gleichzeitig für bestimmte Bereiche ein Anstieg berichtet (z. B. Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 1998). Deshalb wird in der vorliegenden Studie folgende Frage geprüft (*Fragestellung 2a*):

Welche Entwicklung zeichnet sich in der frühen Kindheit hinsichtlich des Niveaus der bereichsspezifischen Selbstkonzepte ab?

Zur Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte in der frühen Kindheit

Aufgrund der frühkindlichen optimistischen Selbstüberschätzung sind nur geringe bis mittlere Zusammenhänge zwischen spezifischen Selbstkonzepten und entsprechenden Außenkriterien in diesem Alter zu erwarten (Anderson & Adams, 1985; Hansford & Hattie, 1982; Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 2002). Auch in der vorliegenden Untersuchung wird daher Folgendes angenommen (*Hypothese 3a*):

Die bereichsspezifischen Selbstkonzepte weisen in der frühen Kindheit eine geringe Realitätsangemessenheit, d. h. einen geringen Zusammenhang mit inhaltlich korrespondierenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen, auf.

Obwohl in der mittleren Kindheit eine deutliche Zunahme des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Selbstkonzeptbereichen und ihren externen Entsprechungen festzustellen ist (z. B. Wigfield et al., 1997), liegen für die frühe Kindheit keine eindeutigen Belege für eine zunehmende Realitätsangemessenheit der einzelnen Selbstkonzeptbereiche vor (Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 2002). Deshalb soll folgende Frage geprüft werden (*Fragestellung 3a*):

Wie entwickelt sich die Realitätsangemessenheit der bereichsspezifischen Selbstkonzepte im Laufe der frühkindlichen Entwicklung?

Da für die nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche ausschließlich Einschätzungen von wichtigen Bezugspersonen bzw. den Untersucherinnen, die ein weniger objektives Vergleichsmaß darstellen, als Außenkriterien herangezogen werden können und zwischen diesen Selbstkonzeptbereichen und ihren Außenkriterien geringere Korrelationen als in der leistungsbezogenen Domäne zu erwarten sind (Mantzicopoulos, 2006), sollen die nicht-leistungsbezogenen Bereiche bei der Betrachtung der Konstruktvalidität der SEFKI-Skalen sowie der (wechselseitigen) Beziehung zwischen Selbstkonzept und Außenkriterien keine weitere Rolle spielen (s. a. Byrne, 1984).

Bei der nun folgenden gemeinsamen Betrachtung von verbalem und mathematischem Selbstkonzept und entsprechender Fähigkeit bzw. Leistung sollen nicht nur Zusammenhänge zwischen Selbstkonzeptbereichen und entsprechenden Außenkriterien betrachtet werden, sondern auch gleichzeitig die Verlaufsgestalten der Selbstkonzeptbereiche mit denen der Fähigkeiten verglichen werden. Die Ergebnisse einer Reihe von empirischen Studien (z. B. Chapman & Tunmer, 1995) weisen zwar auf eine Absenkung des Selbstkonzeptniveaus hin, da

jedoch nicht gleichzeitig entsprechende externe Indikatoren für die jeweiligen Leistungsbereiche erhoben wurden, bleibt unklar, wie sich die entsprechenden Leistungen im Vergleich dazu entwickeln. Deshalb soll in der vorliegenden Studie explizit folgende Frage überprüft werden (*Fragestellung 3b*):

Wie unterscheiden sich die Verlaufsgestalten der sprachlichen und mathematischen Selbstkonzepte von denen der entsprechenden Fähigkeiten in der frühen Kindheit?

Zur Konstruktvalidität der leistungsbezogenen Selbstkonzeptskalen in der frühen Kindheit

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist es möglich, für die leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche über die Zusammenhänge mit der objektiv gemessenen Leistung der Kinder Analysen zur konvergenten und divergenten Validität der Skalen durchzuführen. Für die leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche wird dabei erwartet, dass diese in einem höheren Zusammenhang mit den korrespondierenden Leistungen als mit nicht-korrespondierenden Leistungen stehen. Gleichzeitig sollte die Korrelation zwischen Leistung und korrespondierender Selbstkonzeptskala höher sein als jene mit den anderen Skalen (s. Marsh et al., 2002). Folgende zwei Annahmen werden daher formuliert (*Hypothese 4a* und *4b*):

Der Zusammenhang zwischen dem verbalen bzw. dem mathematischen Selbstkonzept und den jeweils inhaltlich korrespondierenden Leistungen ist höher als der Zusammenhang zwischen dem verbalen bzw. mathematischen Selbstkonzept und nicht-korrespondierenden Leistungen. (*4a*)

Der Zusammenhang zwischen der sprachlichen bzw. mathematischen Leistung und dem jeweils korrespondierenden Selbstkonzept ist höher als der Zusammenhang zwischen der sprachlichen bzw. mathematischen Leistung und nicht-korrespondierenden leistungsbezogenen Selbstkonzepten. (*4b*)

Zur Beziehung von Selbstkonzept und Leistung in der frühen Kindheit

Aufgrund der geringen Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung sollte auch die Prognose zukünftiger Leistungen durch die Selbstwahrnehmung im untersuchten Altersbereich eher gering ausfallen (z. B. Helmke & van Aken, 1995). Es wird daher angenommen (*Hypothese 5a*):

Aufgrund des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts ist eine Prognose der entsprechenden Leistungen in der frühen Kindheit nicht valide.

Die wenigen bisherigen Befunde lassen vermuten, dass im Kindergartenalter die Leistung einen stärkeren Effekt auf das inhaltlich korrespondierende zukünftige Selbstkonzept ausübt, als dass dieses von der vorausgehenden Leistung beeinflusst wird (*Skill-Development-Ansatz*; Asendorpf & Teubel, 2009; Helmke & van Aken, 1995; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Daraus ergibt sich folgende Annahme (*Hypothese 5b*):

Die Beziehung zwischen verbalem und mathematischem Selbstkonzept und den jeweils korrespondierenden Leistungen lässt sich in der frühen Kindheit am ehesten mit dem *Skill-Development-Ansatz* erklären.

Zum Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten in der frühen Kindheit

Aufgrund der uneinheitlichen Befunde zum Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Kindes und der Einschätzung des kindlichen Selbstkonzepts durch wichtige Bezugspersonen soll die vorliegende Studie zur Klärung folgender Fragen beitragen (*Fragestellung 6a-6c*):

In welcher Beziehung stehen die frühkindlichen bereichsspezifischen Selbstkonzepte und die entsprechenden Fremdkonzepte von Eltern und Erzieherinnen? (*6a*)

Verändert sich die Beziehung zwischen Selbst- und Fremdkonzepten im Laufe der frühen Kindheit? (*6b*)

Unterscheiden sich die Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdkonzepten in Abhängigkeit von den Bezugspersonen (Eltern vs. Erzieherinnen)? (*6c*)

Interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und der Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte in der frühen Kindheit

Der Einfluss folgender drei Merkmale auf die Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte in der frühen Kindheit soll durch entsprechende Gruppenvergleiche analysiert werden: (1) Geschlecht des Kindes, (2) Migrationshintergrund und (3) Teilnahme an einer vorschulischen Gruppenförderung.

(1) *Geschlecht*. Da die bisherigen Befunde (z. B. Jambunathan & Hurlbut, 2000; Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 1998, 2002) kein einheitliches Bild hinsichtlich der Frage nach Geschlechtsunterschieden bzgl. des Selbstkonzepts im Kindergartenalter ergeben, soll folgende Frage im Rahmen dieser Arbeit geprüft werden (*Fragestellung 7a*):

Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der frühen Kindheit hinsichtlich der Ausprägung sowie der Entwicklung der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche?

(2) *Migrationshintergrund*. Die meisten Ergebnisse (z. B. Craven et al., 2005; Long & Hamlin, 1988; Pallas et al., 1990) legen nahe, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine negativere Ausprägung des Selbstkonzepts aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Unklar bleibt jedoch, ob sich diese Unterschiede auch schon in der frühen Kindheit nachweisen lassen. Folgende Frage soll geprüft werden (*Fragestellung 7b*):

Unterscheiden sich Kinder abhängig vom Migrationshintergrund in der frühen Kindheit hinsichtlich der Ausprägung sowie der Entwicklung bereichsspezifischer Selbstkonzepte?

(3) *Vorschulische Förderung*. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die Auswirkung der vorschulischen Gruppenförderung, die im Rahmen des Modellprojekts „Schulreifes Kind“ (s. Biermeyer et al., 2010) in den Kindertageseinrichtungen des Landes Baden-Württemberg stattfindet, auf die Selbstkonzeptentwicklung analysiert werden. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und besonderem Förderbedarf sollen in diesem Projekt frühzeitig erkannt und angemessen gefördert werden. Neben einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule steht eine gezielte Förderung der Kinder im Mittelpunkt. Schwerpunkte der von den Einrichtungen frei wählbaren Fördermaßnahmen sind frühe mathematische Kompetenzen, sprachliche Fähigkeiten sowie schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten, Konzentration, Ausdauer, Motorik, Sozialverhalten und emotionale Kompetenzen. Die am Modellprojekt beteiligten Standorte konnten zwischen verschiedenen Modellvarianten wählen: Förderort, Förderpersonen, Förderzeit und Gruppengröße variierten abhängig von den Modelltypen. Da der gegenwärtige Forschungsstand bezüglich der Auswirkungen von Fördermaßnahmen auf die kindliche Selbstwahrnehmung unzureichend ist, ist zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit auch zur Klärung folgender Frage beitragen kann (*Fragestellung 7c*):

Unterscheiden sich Kinder, die eine spezielle Förderung im Kindergarten erhalten, von Kindern, die diese Förderung nicht erhalten, hinsichtlich der Ausprägung der bereichs-

spezifischen Selbstkonzepte vor der Förderung, nachdem die Zuteilung zu einer Fördergruppe bekannt gegeben wird, oder nach Beendigung der Förderung sowie hinsichtlich der Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte in diesem Zeitraum?

4 Methode

4.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung erfolgte längsschnittlich mit drei Erhebungszeitpunkten (T1, T2 und T3) im Abstand von sechs und weiteren neun Monaten und war Teil der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts zur vorschulischen kompensatorischen Förderung (Projekt „Schulreifes Kind“; s. Kapitel 3). Der genaue Zeitplan der Erhebungen kann Abbildung 2 entnommen werden.

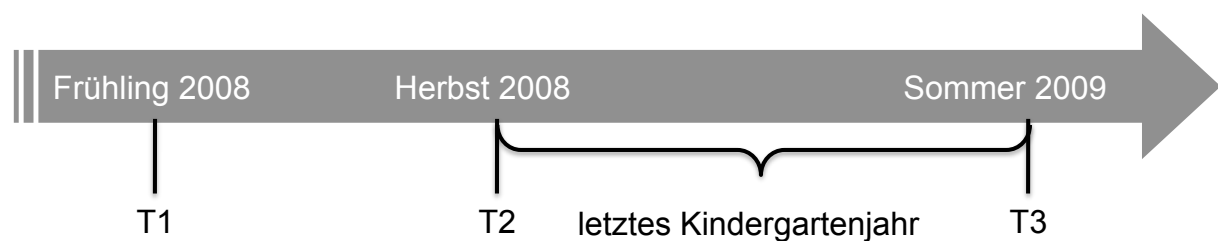


Abbildung 2: Untersuchungszeitplan

Zu allen drei Untersuchungszeitpunkten wurden die Kinder einzeln untersucht. Dabei wurden neben dem multidimensionalen Selbstkonzept sprachliche Fähigkeiten und schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten sowie frühe mathematische Fähigkeiten⁴ erhoben. Zum zweiten (T2) und dritten Untersuchungszeitpunkt (T3) wurden die Eltern und Erzieherinnen gebeten, zum einen die den Selbstkonzeptbereichen entsprechenden Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen und zum anderen die Selbstwahrnehmung des Kindes in den jeweiligen Bereichen anhand eines Fragebogens einzuschätzen. Außerdem beurteilten die Untersucherinnen das Aussehen der Kinder. Die Erzieherinnen schätzten beim ersten Untersuchungszeitpunkt (T1) zusätzlich die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder ein.

4.2 Merkmale der Untersuchungsgruppe

Die in dieser Arbeit untersuchten Kinder sind Teil einer umfangreicheren Studie, in dessen Rahmen u. a. 867 Kinder zum Selbstkonzept befragt worden sind. Verschiedene Gründe führten zum Ausschluss mancher Kinder aus den vorliegenden Analysen: Da in der vorliegenden

⁴ Zugunsten einer einfacheren Lesbarkeit werden *die sprachlichen Fähigkeiten und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten* im Folgenden als *sprachliche Leistung* und *die frühen mathematischen Fähigkeiten* als *mathematische Leistung*, im Zusammenhang mit den bereichsspezifischen Selbstkonzepten auch als Bereich *Sprache* und Bereich *Mathematik* bezeichnet.

Untersuchung die Entwicklung des Selbstkonzepts analysiert wird, konnten nur die Kinder einbezogen werden, bei denen das Selbstkonzept zu allen drei Erhebungszeitpunkten vollständig erhoben werden konnte. Trotz hoher Stichprobenumfänge pro Erhebungszeitpunkt (T1: $n = 419$; T2: $n = 605$; T3: $n = 759$) ist der Anteil an Kindern mit vollständigen Datensätzen vergleichsweise gering: Nur 313 Kinder haben von den insgesamt $N = 867$ zum Selbstkonzept befragten Kindern an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen. Ein wesentlicher Grund für diese hohe Ausfallrate ist darin zu sehen, dass die Selbstkonzeptuntersuchung von den Durchführungsgegebenheiten der Studie der wissenschaftlichen Begleitung (s. Kapitel 3) abhängig war und es aus organisatorischen Gründen nicht immer möglich war, die Selbstkonzeptinterviews mit allen Kindern durchzuführen. Drop-Outs aufgrund von Kindergartenwechsel, ein Zurückziehen des elterlichen Einverständnisses für die Teilnahme an der Evaluationsstudie sowie temporäre (krankheitsbedingte) Ausfälle führten des Weiteren zu fehlenden Daten. Aufgrund einzelner fehlender Werte innerhalb der Selbstkonzeptantworten eines Erhebungszeitpunktes wurden weitere 17 Kinder ausgeschlossen (für eine detailliertere Beschreibung des Umgangs mit fehlenden Werten s. Abschnitt 4.5.3). Ein weiteres Kind wurde ausgeschlossen, weil es drei Monate über dem untersuchten Altersrange (4;0 – 5;6 Jahre) lag. Da die Untersucherinnen einschätzten, ob das Kind die Fragen verstanden hatte, war es möglich, Kinder zusätzlich aus den Analysen auszuschließen, die aufgrund von Sprachverstehensschwierigkeiten die Fragen nicht adäquat beantworten konnten ($n = 15$). Die Zahl der Kinder, die in die Analysen der vorliegenden Arbeit einbezogen wurden, beträgt damit $N = 280$. Eine Drop-Out-Analyse anhand von t -Tests für unabhängige Stichproben zeigte, dass sich die Kinder, die aufgrund der beschriebenen Aspekte von den Berechnungen ausgeschlossen werden mussten, nicht signifikant hinsichtlich der Ausprägung auf den einzelnen Selbstkonzeptskalen von der verwendeten Untersuchungsgruppe unterschieden (jeweils $p > .05$).

Da nicht von allen Kindern der verbliebenen Untersuchungsgruppe ($N = 280$) die Testleistungen bzw. die Angaben der Eltern oder Erzieherinnen vorlagen, variiert die Gruppengröße bei den einzelnen Analysen. In die Berechnungen bezüglich des Zusammenhangs der leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit entsprechenden Leistungen werden demnach über einen fallweisen Ausschluss ausschließlich jene Kinder einbezogen, für welche vollständige Daten bei allen Leistungen zu den drei Erhebungszeitpunkten vorliegen (*Teilstichprobe 1*: $n = 206$). Für Berechnungen des Zusammenhangs der bereichsspezifischen Selbstkonzepte mit von den Erzieherinnen und Eltern eingeschätzten korrespondierenden Außenkriterien sowie von ihnen eingeschätzten Fremdkonzepten stehen nach einem fallweisen Ausschluss für $n = 144$ Kinder (*Teilstichprobe 2*) vollständige Datensätze zur Verfügung. Für die Analyse der

interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung wie der Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte liegen aufgrund der verwendeten Erzieherinnen-Einschätzungen sowie der Leistungsdaten der Kinder von $n = 184$ Kindern (*Teilstichprobe 3*) vollständige Datenreihen vor.

Wie Tabelle 1 veranschaulicht, unterscheiden sich hierbei jedoch die Zusammensetzungen sowie die Leistungen der Teilstichproben etwas von jenen der Kinder mit unvollständigen Datensätzen:

- Die Teilstichprobe 1 (für die Analyse des Zusammenhangs der leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit entsprechenden Leistungsdaten) erreicht im Vergleich zu den übrigen Kindern signifikant höhere sprachliche und teilweise auch mathematische Leistungen. Ihr verbales Selbstkonzept war hingegen zu T1 und T2 etwas niedriger.
- Die Teilstichprobe 2 (für die Analysen des Zusammenhangs der bereichsspezifischen Selbstkonzepte mit von den Erzieherinnen und Eltern eingeschätzten korrespondierenden Außenkriterien sowie von ihnen eingeschätzten Fremdkonzepten) wird von den Erzieherinnen höher in den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und positiver von den Untersucherinnen bzgl. des Aussehens eingeschätzt. Auch das Fremdkonzept im Bereich *Aussehen* ist zu T1 höher.
- Die Teilstichprobe 3 (für die Analysen der interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung wie der Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte) erreicht ebenfalls höhere sprachliche und mathematische Leistungen. Auch die sportlichen Fähigkeiten werden von den Erzieherinnen zu T3 höher und die Beziehung zu den Eltern zu T3 positiver eingeschätzt, und die Untersucherinnen beurteilen das Aussehen positiver im Vergleich zu den übrigen Kindern. Außerdem sind mehr Mädchen als Jungen und mehr Kinder ohne als mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe.

Hinsichtlich der Ausprägungen auf den einzelnen Selbstkonzeptskalen unterscheidet sich jedoch keine der Teilstichproben (bis auf die genannte Ausnahme) von den Kindern mit den jeweils unvollständigen Datensätzen. Die Werte dieser Teilstichproben finden sich im Anhang B-1. Der Umfang der Untersuchungsgruppe wird, sofern sie von der Hauptuntersuchungsgruppe ($N = 280$) abweicht, in den jeweiligen Ergebnistabellen angegeben.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den Kindern der Teilstichproben und den Kindern, die in den Teilstichproben nicht berücksichtigt werden konnten (Ergebnisse der *t*-Tests für unabhängige Stichproben)

	Teilstichprobe 1 ^a			Teilstichprobe 2 ^b			Teilstichprobe 3 ^c		
	T1	T2	T1	T1	T1	T3	T1	T1	T3
<i>Selbstkonzept-Skalen</i>									
SK Sport	-0.16	0.73	-0.77	0.23	-0.46	0.34	-1.50	0.42	-0.23
SK Aus.	1.46	0.48	0.72	-0.05	-1.18	-0.17	-0.11	-1.14	-1.50
SK Peers	0.48	0.72	-0.41	-1.17	-0.24	1.03	-0.51	0.44	-0.62
SK Eltern	0.46	-0.28	-0.13	0.07	-0.03	0.44	-0.46	-0.66	-0.16
SK Verbal	2.22*	2.16*	-0.74	0.25	0.24	-0.43	0.61	0.62	-0.94
SK Mathe	1.27	1.44	0.19	1.17	0.50	1.34	0.34	0.41	0.04
<i>Sprachliche Leistung</i>									
AWST-R	-3.32**	-4.71***	-4.77***	-	-	-	-2.86**	-4.37***	-3.42***
NS (HASE)	-4.04***	-4.82***	-4.74***	-	-	-	-	-	-
PB	-1.81	-4.48***	-3.39**	-	-	-	-	-	-
BK	-	-1.45	-1.92	-	-	-	-	-	-
<i>Mathematische Leistung</i>									
MZ-Test	-3.28**	-4.44***	-1.92	-	-	-	-2.92**	-3.89***	-1.88
<i>Eltern-Einschätzung Fähigkeiten/Verhaltensweisen</i>									
Sport	-	-	-	-	0.22	-0.61	-	-	-
Peers	-	-	-	-	-1.12	-1.32	-	-	-
Eltern	-	-	-	-	-0.64	1.22	-	-	-
Verbal	-	-	-	-	-0.80	-1.57	-	-	-
Mathe	-	-	-	-	-1.47	-0.29	-	-	-
<i>Erzieherinnen-Einschätzung d. Fähigkeiten/Verhaltensweisen</i>									
Sport	-	-	-	-	-0.07	-1.02	-	-1.85	-1.99*
Peers	-	-	-	-	-1.27	-1.02	-	-1.25	-1.39
Eltern	-	-	-	-	-1.94	-1.79	-	-1.29	-2.08*
Verbal	-	-	-	1.73	-2.59*	-3.31**	-	-	-
PB	-	-	-	-	2.99**	-2.62**	-	-	-
Komm.	-	-	-	-	-1.98*	3.21**	-	-	-
Mathe	-	-	-	1.99*	-1.64	1.81	-	-	-
<i>Einschätzung der Untersucherinnen</i>									
Aussehen	-	-	-	-	-3.27**	-3.17**	-	-3.64***	-2.23*
<i>Eltern-Einschätzung d. Selbstkonzepts</i>									
Sport	-	-	-	-	0.07	-0.69	-	-	-
Aussehen	-	-	-	-	-1.45	1.76	-	-	-
Peers	-	-	-	-	-0.70	-0.06	-	-	-
Eltern	-	-	-	-	-0.08	0.65	-	-	-
Verbal	-	-	-	-	-0.42	-0.73	-	-	-
Mathe	-	-	-	-	-0.95	0.24	-	-	-
<i>Erzieherinnen-Einschätzung d. Selbstkonzepts</i>									
Sport	-	-	-	-	0.02	-0.14	-	-	-
Aussehen	-	-	-	-	-2.12*	-0.17	-	-	-
Peers	-	-	-	-	0.01	0.02	-	-	-
Eltern	-	-	-	-	0.02	-0.55	-	-	-
Verbal	-	-	-	-	-0.39	-1.37	-	-	-
Mathe	-	-	-	-	-1.27	-0.44	-	-	-
<i>Gruppenmerkmale</i>									
Geschlecht	3.23**			2.04*			3.77***		
Migrations- hintergrund	2.05*			1.53			2.37*		
Förderung	2.84**			1.51			1.66		

Anmerkungen.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

$df = 278$

^a Vergleich der Teilstichprobe, für die vollständige Datenreihen hinsichtlich der sprachlichen und mathematischen Leistungen vorlagen, mit den übrigen Kindern

^b Vergleich der Teilstichprobe, für die vollständige Datenreihen hinsichtlich der Erzieherinnen- und Elternfrage-

bögen vorlagen, mit den übrigen Kindern

^c Vergleich der Teilstichprobe, für die vollständige Datenreihen hinsichtlich bestimmter Leistungen und Angaben in den Erzieherinnen-Fragebögen vorlagen, mit den übrigen Kindern

Tabelle 2 veranschaulicht die Merkmalsverteilungen der Hauptstichprobe. Die Kinder der Hauptstichprobe ($N = 280$) besuchen insgesamt 30 verschiedene Kindergärten in Baden-Württemberg. Das Geschlechtsverhältnis der Stichprobe ist ausgeglichen. Der erste Erhebungszeitpunkt (T1) liegt eineinhalb Jahre vor der Einschulung der Kinder, und die Kinder sind im Durchschnitt 4;10 Jahre alt ($SD = 4$ Monate). Einen Migrationshintergrund (mind. ein Elternteil ist im Ausland geboren) weisen 47 % der Kinder auf. Während des letzten Kindergartenjahres erhalten 27 % der Kinder eine gezielte Förderung im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“.

Tabelle 2: Merkmale der deutschen Untersuchungsgruppe ($N = 280$) im Vergleich zu der australischen Untersuchungsgruppe ($N = 100$; Marsh et al., 2002)

		deutsche Stichprobe		australische Stichprobe (Marsh et al., 2002)	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Geschlecht	Jungen	141	50 %	50	50 %
	Mädchen	139	50 %	50	50 %
Migrations- hintergrund	beide Eltern in Deutschland geboren	146	52 %	keine Angabe	-
	ein Elternteil im Ausland geboren	56	20 %	keine Angabe	-
	beide Eltern im Ausland geboren	78	28 %	keine Angabe	-
Gruppen- förderung	ja	75	27 %	-	-
	nein	205	73 %	-	-
Alter zu T1	<i>M</i>	4;10 Jahre		5;0 Jahre	
	<i>SD</i>	4 Monate		6 Monate	
	Range	4;0 – 5;6 Jahre		4;0 – 5;7 Jahre	
	25. Perzentil	4;7 Jahre		4;7 Jahre	
	50. Perzentil	4;10 Jahre		5;1 Jahre	
	75. Perzentil	5;2 Jahre		5;4 Jahre	

Da die mit dem SDQP erhobenen Daten der australischen Originalstudie (Marsh et al., 2002) mit der in dieser Untersuchung eingesetzten, adaptierten deutschen Version des Fragebogens verglichen werden sollen (vgl. *Hypothese 1a* u. *1b* sowie *Fragestellung 1b*), müssen auch die Stichprobenmerkmale vergleichend beschrieben werden (s. Tab. 2). Der Umfang der australischen Stichprobe ist mit $N = 100$ wesentlich geringer als bei der vorliegenden Studie. Das Alter der Kinder variiert in der australischen Studie von 4;0 bis 5;7 Jahren und ist damit vergleichbar mit dem Alter der deutschen Studie zu T1.

4.3 Untersuchungsverfahren

4.3.1 Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder (SEFKI)

Das Selbstkonzept der Kinder wurde anhand einer modifizierten und vom Englischen ins Deutsche übersetzten Version des *Self Description Questionnaire for Preschoolers* (SDQP; Marsh et al., 2002; s. Abschnitt 2.7.2) erhoben, die im Folgenden als *Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder* (SEFKI) bezeichnet wird. Der SDQP ist eine Version des *Self Description Questionnaire I* (SDQ-I; Marsh et al., 1991, 1998, s. a. Abschnitt 2.7.2), welche speziell für Kinder ab dem Alter von vier Jahren angepasst wurde. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der englischen Originalversion ist die deutsche Version eng am Bedeutungsgehalt der Originalitems orientiert, und es wurde keine weitere Adaption der Items vorgenommen. Bei der Übersetzung wurde die „Back-Forward“-Methode angewandt: Der Fragebogen wurde von einem deutschen Muttersprachler zunächst vom Englischen ins Deutsche übersetzt und dann von einem englischen Übersetzer vom Deutschen wieder ins Englische zurückübersetzt. Die Übersetzung wurde daraufhin bearbeitet, bis die Rückübersetzung wieder das Original ergab (s. a. Byrne et al., 2009). Der Wortlaut der SEFKI-Items ist Tabelle 3 zu entnehmen. Die sechs verschiedenen Skalen werden im Deutschen folgendermaßen bezeichnet:

- *Selbstkonzept der sportlichen Fähigkeiten und Interessen* (Abk.: *SK Sport*),
- *Selbstkonzept des Aussehens* (Abk.: *SK Aussehen*),
- *Selbstkonzept der Beziehung zu Gleichaltrigen* (Abk.: *SK Peers*),
- *Selbstkonzept der Beziehung zu den Eltern* (Abk.: *SK Eltern*),
- *Selbstkonzept der sprachlichen Fähigkeiten und Interessen* (Abk.: *SK Verbal*) und
- *Selbstkonzept der mathematischen Fähigkeiten und Interessen* (Abk.: *SK Mathe*).

Mit den Bezeichnungen der Skalen *SK Sport*, *SK Verbal* und *SK Mathe* wurde ausgedrückt, dass mit diesen Skalen sowohl die wahrgenommene Kompetenz (deskriptive Komponente) als auch das wahrgenommene Interesse bzw. die Motivation (evaluative Komponente) erfragt werden.

Die Form der Einzelbefragung wurden dahingehend modifiziert, dass die Kinder nicht direkt, sondern stellvertretend über eine Fingerpuppe (einen Maulwurf, s. Abb. 3) befragt werden. Es wird angenommen, dass so das Kind die Fragen der Puppe ungehemmter als die einer fremden erwachsenen Person beantwortet (s. Lohaus, 1989). Die Untersucherin hat gleichzeitig die Möglichkeit, auf einer Metaebene die Fragen der Fingerpuppe zu kommentie-

ren und das Kind emotional zu unterstützen (z. B. „Der Maulwurf ist aber wirklich neugierig, oder?“; s. a. Kanfer et al., 1983).



Abbildung 3: Fingerpuppe

Aufgrund der Übersetzung und der Instruktionsmodifikation (Fingerpuppe) werden im Folgenden zunächst die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens analysiert. Da Aussagen zur Validität eines Selbstkonzeptfragebogens nur sehr eingeschränkt möglich sind und eng mit der Frage der Realitätsangemessenheit der Selbstevaluationen verknüpft sind, werden diese Validitätskennwerte erst im Zusammenhang mit der Analyse der Realitätsangemessenheit der bereichsspezifischen Selbstkonzepte dargestellt (s. Abschnitt 2.4).

4.3.1.1 Itemanalyse

Die Kennwerte der einzelnen Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder*, gemittelt über die drei Erhebungszeitpunkte, sind in Tabelle 3 dargestellt (eine Darstellung der Itemkennwerte bei den einzelnen Erhebungszeitpunkten s. Tabellen B-2 – B-4 im Anhang).

Die über die drei Erhebungszeitpunkte gemittelte Itemschwierigkeit variiert zwischen $p_i = .35$ und $p_i = .91$ (zu T1 zwischen $p_i = .38$ und $p_i = .89$, zu T2 zwischen $p_i = .34$ und $p_i = .92$ und zu T3 zwischen $p_i = .34$ und $p_i = .92$). Einige Items (besonders der Skala *SK Eltern*) weisen damit auffällig niedrige Schwierigkeiten ($p_i > .80$; s. Bühner, 2006) auf. Die gemittelten Itemtrennschärfen variieren zwischen $r_{it} = .27$ und $r_{it} = .52$ (zu T1 zwischen $r_{it} = .23$ und $r_{it} = .56$, zu T2 zwischen $r_{it} = .16$ und $r_{it} = .56$ und zu T3 zwischen $r_{it} = .12$ und $r_{it} = .57$). Alle Itemtrennschärfen sind positiv und liegen damit, bis auf wenige Ausnahmen (Items 05, 06, 11 und 20), über $r_{it} = .30$ (s. Bühner, 2006).

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) gemittelt über T1, T2 und T3

Wortlaut der Items		$M^{\#}$	SD	p_i	r_{it}
<i>Skala SK Sport</i>					
01.	Kannst du schnell rennen?	3.47	0.79	.87	.30
07.	Magst du gerne wild herum tollen?	2.83	1.39	.70	.32
13.	Hast du Spaß beim Sport und beim Spielespielen?	3.44	0.99	.85	.36
19.	Kannst du eine lange Strecke rennen ohne anzuhalten?	2.99	1.33	.74	.38
25.	Bist du sportlich? (Also ich meine, bist du gut z. B. im Fußballballspielen oder Turnen?)	3.23	1.17	.79	.41
31.	Spielst du gerne Draußenspiele?	3.33	0.99	.82	.36
<i>Skala SK Aussehen</i>					
02.	Siehst du gut aus?	3.37	0.83	.85	.50
08.	Gefällt dir, wie du aussiehst?	3.46	0.90	.87	.51
14.	Hast du ein gutaussiehendes Gesicht?	3.37	0.97	.83	.48
20.	Siehst du besser aus als die meisten deiner Freunde?	2.71	1.40	.70	.29
26.	Gefällt dir die Form und die Größe von deinem Körper?	3.27	1.15	.80	.43
32.	Bist du glücklich damit, wie du aussiehst?	3.44	0.93	.86	.52
<i>Skala SK Peers</i>					
03.	Hast du viele Freunde?	3.25	1.12	.79	.35
09.	Fragen dich andere Kinder, ob du mit ihnen spielen willst?	2.81	1.30	.74	.35
15.	Hast du mehr Freunde als andere Kinder?	2.53	1.54	.67	.40
21.	Mögen dich die meisten Kinder im Kindergarten?	2.80	1.37	.71	.48
27.	Wollen die anderen Kinder, dass du ihr Freund bist?	2.92	1.32	.72	.49
33.	Spielst du mit den meisten Kindern im Kindergarten?	3.08	1.17	.77	.48
<i>Skala SK Eltern</i>					
04.	Magst du deine Eltern?	3.67	0.66	.91	.32
10.	Mögen deine Eltern dich?	3.58	0.77	.88	.33
16.	Hast du viel Spaß mit deinen Eltern?	3.47	0.87	.87	.47
22.	Spielen deine Eltern viel mit dir?	2.72	1.35	.70	.46
28.	Machst du gerne Sachen mit deinen Eltern?	3.35	1.01	.83	.46
34.	Hören dir deine Eltern immer zu?	2.95	1.26	.76	.38
37.	Redest du gerne mit deinen Eltern?	3.39	0.95	.85	.42
38.	Lächeln dich deine Eltern häufig an?	2.68	1.39	.68	.37
<i>Skala SK Verbal</i>					
05.	Hörst du gerne Geschichten?	3.11	1.20	.79	.29
11.	Kannst du gut lesen?	1.39	1.56	.35	.27
17.	Schaust du dir gerne Bücher an?	3.26	1.06	.84	.38
23.	Kennst du viele Buchstaben im Alphabet?	2.35	1.62	.57	.32
29.	Magst du es gerne, wenn Leute dir Geschichten vorlesen?	3.07	1.29	.78	.36
35.	Kennst du viele verschiedene Wörter?	2.68	1.46	.68	.37
<i>Skala SK Mathe</i>					
06.	Kannst du gut die Uhrzeit nennen?	1.76	1.62	.45	.24
12.	Kennst du viele verschiedene Formen?	3.06	1.31	.74	.31
18.	Spielst du gerne Zahlenspiele?	2.61	1.49	.66	.43
24.	Kannst du gut zählen?	3.52	0.92	.87	.36
30.	Sagst du gerne Zahlen auf?	2.71	1.45	.68	.49
36.	Kennst du viele Zahlen?	3.13	1.25	.76	.48

Anmerkungen.

$n = 279 - 280$

[#] Mögliche Itemmittelwerte von 0 (niedriges Selbstkonzept) bis 4 (hohes Selbstkonzept).

Die Nummerierung zeigt die Abfolge der Items bei der Durchführung.

4.3.1.2 Die Reliabilität der SEFKI-Skalen

Aufgrund der für diese Studie gewählten vergleichsweise langen Zeitintervalle zwischen den Untersuchungen (sechs bzw. neun Monate), werden die Retest-Reliabilitäten der Skalenmittelwerte zwischen den drei verschiedenen Untersuchungszeitpunkten nicht als Indikator für die Reliabilität der Skalen, sondern als Indikator für die zeitliche Stabilität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte interpretiert (vgl. Abschnitt 5.3.1). Die Reliabilität eines Messinstruments bzw. der Skalen über die interne Konsistenz zu schätzen bietet sich an, wenn die Skalen aus einem relativ homogenen Set von Items bestehen, die vorgeben, das gleiche Konstrukt zu messen (Bühner, 2006). Die gängigste Methode ist, über den Cronbachs Alpha-Wert (α) den Mittelwert aller möglichen Korrelationen zwischen den Items der Skala zu berechnen. Niedrige Alpha-Koeffizienten können auf eine Heterogenität der Items hinweisen. Laut Flanery (1990) kann dies gerade bei jungen Kindern allerdings auch ein Hinweis auf eine Variabilität im Verhalten oder der Verhaltenseinschätzung der Kinder sein. Von Marsh et al. (2002) wird als Maß der internen Reliabilität Omega (ω ; McDonald, 1985) angegeben. Im Gegensatz zu Cronbachs Alpha, welches ähnliche Faktorladungen der Items voraussetzt, kann Omega bei Skalen mit heterogenen Faktorladungen eingesetzt werden. In diesem Falle wird Cronbachs Alpha lediglich als untere Grenze der internen Reliabilität angesehen (s. Marsh et al., 2002). Die Omegawerte beruhen dabei auf den faktoranalytisch gewonnenen Daten. Zum Vergleich mit der Originalstudie (Marsh et al., 2002) wird die interne Konsistenz des SEFKI sowohl mit Cronbachs Alpha als auch über Omega bestimmt. Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen finden sich, für die Untersuchungszeitpunkte getrennt, in Tabelle 4. Aufgrund der geringen Itemtrennschärfen liegen die Cronbachs Alpha-Werte insgesamt in einem mittleren Bereich zwischen $\alpha = .45$ und $\alpha = .74$ und fallen im Mittel von T1 zu T3 sogar leicht ab. Die meisten Skalen erreichen mit einem $\alpha > .60$ jedoch ausreichende Reliabilität (s. Wittenberg, 1998, S. 201, wonach schon Werte über $\alpha > .50$ als ausreichend gelten). Die höchsten Reliabilitäten weisen die Skalen *SK Aussehen* und *SK Eltern* auf (mittleres $\alpha = .70$). Kritisch zu betrachten ist jedoch vor allem die Skala *SK Sport*, die zu T3 eine ungenügende interne Konsistenz ($\alpha < .50$) aufweist. Ein Itemausschluss hätte jedoch in keinem Fall zu einer Erhöhung der Skalenreliabilität geführt. Zu beachten gilt, dass niedrige Skalenreliabilitäten die Höhe der Korrelationen der Fragebogenskalen mit anderen Merkmalsvariablen beeinflussen können (Mummendey & Grau, 2008).

Ein Vergleich der internen Konsistenzen der SEFKI-Skalen mit denen der englischsprachigen Originalversion bietet sich aufgrund des vergleichbaren Alters der untersuchten Kinder mit den Ergebnissen zu T1 an. Die hohen Reliabilitäten des SDQP konnten in der vor-

liegenden Studie nicht repliziert werden. Die dort angegebenen Omegawerte ($\omega = .75 - .89$) liegen für alle Skalen höher als beim SEFKI. Die Reliabilität der Skala *SK Verbal* des SEFKI ist dabei auffällig niedriger als in der Originalversion.

Tabelle 4: Interne Konsistenzen (Cronbachs α und ω) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3 im Vergleich zu den SDQP-Skalen (Marsh et al., 2002)

	T1		T2		T3		Marsh et al. (2002)		
	α	ω	α	ω	α	ω	mittl. α	mittl. ω	ω
SK Sport	.61	.64	.57	.59	.45	.54	.54	.59	.89
SK Aussehen	.72	.74	.67	.70	.72	.76	.70	.73	.89
SK Peers	.70	.72	.74	.76	.62	.63	.69	.70	.84
SK Eltern	.73	.74	.73	.75	.63	.66	.70	.71	.84
SK Verbal	.60	.64	.58	.66	.59	.63	.59	.64	.83
SK Mathe	.70	.72	.65	.69	.56	.63	.64	.68	.75
mittleres α/ω	.68	.70	.66	.69	.60	.64	.65	.68	-

Anmerkung:

$n = 278 - 280$

4.3.2 Verfahren zur Leistungsmessung

Die sprachlichen Fähigkeiten und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten sowie die frühen mathematischen Kompetenzen wurden mit mehreren Untersuchungsverfahren erfasst. Sie dienen vornehmlich der Überprüfung der Hypothesen zur Realitätsangemessenheit sowie der Konstruktvalidität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte (*Hypothesenkomplexe 3–5*). Soweit nicht anders vermerkt, wurden die Verfahren an allen drei Untersuchungszeitpunkten unverändert eingesetzt.

Die *sprachlichen Fähigkeiten und schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten* der Kinder wurden mit folgenden Untersuchungsverfahren untersucht:

1. *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder in revidierter Form (AWST-R; Kiese-Himmel, 2005)*. Zur Messung des expressiven Wortschatzes der Kinder wurde aus zeitökonomischen Gründen eine Kurzversion (mit 35 anstelle von 70 Bildern) des AWST-R eingesetzt. Die Kinder sollen dabei Farbfotos, auf denen Gegenstände oder Tätigkeiten abgebildet sind (z. B. Würfel, bügeln), benennen. Maximal konnten bei dieser Aufgabe 35 Punkte erreicht werden. Neben perzeptuellen Analysen des Bildes und phonologischen Kompetenzen bei der Benennung spielen hier vornehmlich die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten eine Rolle. Die Testgütekriterien sind zufriedenstellend bis gut (Weinert, Doil & Frevert, 2008).
2. *Nachsprechen von Sätzen (NS) aus dem Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE; Schöler & Brunner, 2008)*. Durch das Nachsprechen von unterschiedlich langen Sätzen (z. B. „Tina singt“) werden Sprachproduktion und Sprachverstehen

gleichermaßen überprüft und sowohl grammatikalisches als auch semantisches Wissen untersucht. Die Aufgabe enthält zehn Items, wobei jeweils zwei aufeinander folgende Items die gleiche Struktur aufweisen. Der maximal zu erreichende Wert beträgt 10 Punkte. Schöler und Schäfer (2004) beschreiben das Verfahren als zufriedenstellend sowohl hinsichtlich der Gütekriterien als auch im Hinblick auf eine ökonomische Durchführung und zugleich als einen guten Indikator für die allgemeine sprachliche Leistungsfähigkeit.

3. *Untersuchung der phonologischen Bewusstheit.* Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (PB) wurde zu T1 über den Wortpaarvergleich aus dem Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibungsschwierigkeiten (BISC; Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002) erfasst. Dabei sollen die Kinder für Wortpaare (z. B. „Bäume – Träume“; „Bäume – Stuhl“) angeben, ob die Wörter ähnlich klingen. Zu T2 und T3 wurde die Aufgabe zur Vermeidung von Deckeneffekten etwas schwieriger gestaltet und eine deutsche Version der Reimkategorisierungsaufgabe von Bradley und Bryant (1985) verwendet. Hier sollen die Kinder jeweils das Wort aus vier Wörtern nennen, das anders als die anderen Wörter klingt und sich demnach nicht reimt (z. B. Bass – Fass – Hass – Mann). Die Maximalwerte der Aufgaben betragen jeweils 10 Punkte.

4. *Untersuchung der Buchstabenkenntnis.* Zur Erfassung der Buchstabenkenntnis sollten die Kinder Großbuchstaben, die ihnen jeweils auf einem Kärtchen gezeigt wurden, benennen. Angesichts der Tatsache, dass Vorschulkinder in Deutschland eher über eine geringe Buchstabenkenntnis verfügen, wurden dabei nur die 12 häufigsten Buchstaben abgefragt. Maximal konnten damit 6 Punkte erreicht werden. Diese Aufgabe wurde nur zu T2 und T3 durchgeführt.

Die *frühen mathematischen Fähigkeiten* wurden anhand einer modifizierten Version des *Mengen- und Zahlentests* (MZ-Test; Krajewski, 2008) erhoben. Über die sechs Untertests Zählfertigkeit, Rechnen, Ziffernkenntnis, Anzahlkonzept, Anzahlseriation und Mengenschätzen werden dabei die Bereiche numerische Basisfertigkeiten, Relationszahlkonzept und das Anzahlkonzept der Kinder erfasst. Maximal waren 30 Punkte zu erreichen. Die interne Konsistenz des gesamten Tests weist bei T1 und T2 zufriedenstellende Werte auf (T1: $\alpha = .82$, T2: $\alpha = .81$), bei T3 reduziert sich die interne Konsistenz auf $\alpha = .61$, was immer noch als ausreichend reliabel gilt.

4.3.3 Eltern- und Erzieherinnenfragebögen

Um weitere Hinweise zur Realitätsangemessenheit der frühkindlichen Selbsteinschätzungen zu erhalten (*Hypothese 3a* sowie *Fragestellungen 3a u. 3b*), wurden die Bezugserzieherin und

die Eltern des Kindes zu T2 und T3 nach ihrer Einschätzung der den im SEFKI abgefragten Selbstkonzeptbereichen entsprechenden Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen (außer dem Aussehen) befragt (z. B. Bereich *Sport* (Erzieherin/Eltern): „*Wie schätzen Sie selbst das/Ihr Kind ein? – Seine sportlichen Fähigkeiten sind nicht gut [0] / weniger gut [1] / eher gut [2] / sehr gut [3]*“). Für den sprachlichen und mathematischen Bereich gab die Erzieherin zu T1 eine allgemeine Beurteilung ab, ob das Kind in diesen Bereichen noch Schwierigkeiten hat (z. B. Bereich *Sprache*: „*Hat das Kind noch Schwierigkeiten im Bereich Sprache? – Ja [0] / Nein [1]*“). Zu T2 und T3 schätzte sie die kommunikativen, sprachlichen und phonologischen Fähigkeiten des Kindes separat ein.

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Selbst- und Fremdkonzept (*Fragestellungen 6a – 6c*) wurden die Eltern und die Bezugserzieherin zu T2 und T3 gebeten einzuschätzen, was das Kind über sich selbst und seine Fähigkeiten denkt. Die Bezugspersonen wurden dabei zu den gleichen Selbstkonzeptbereichen befragt, die im SEFKI von den Kindern erfragt werden. Aus zeitökonomischen Gründen und im Sinne einer möglichst geringen Belastung der befragten Personen wurde jeder Bereich nur durch eine Frage repräsentiert (z. B. Bereich *Sport* (Erzieherin/Eltern): „*Was denkt das/Ihr Kind über seine sportlichen Fähigkeiten? – Sie sind nicht gut [0] / weniger gut [1] / eher gut [2] / sehr gut [3]*“). Die Reliabilitäten der jeweils insgesamt sechs Fragen zu den bereichsspezifischen Selbstkonzeptbereichen der Kinder lagen zu T2 für die Erzieherinnen bei $\alpha = .73$, für die Eltern bei $\alpha = .65$ und zu T3 bei $\alpha = .75$ bzw. $\alpha = .67$, und wiesen damit nach Wittenberg (1998, S. 201) zufriedenstellende Reliabilitäten auf.

Die Formulierungen aller Fragebogenitems sind dem Anhang A zu entnehmen. Um sprachliche Probleme bei der Bearbeitung der Elternfragebögen möglichst auszuschließen, wurden Übersetzungen der Fragebögen in den gebräuchlichsten Fremdsprachen angeboten. Die Fragebögen wurden entweder von einem Elternteil alleine oder beiden Eltern ausgefüllt, was allerdings bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt wurde.

4.3.4 Einschätzung des Aussehens durch die Untersucherinnen

Da Studien zeigen, dass körperliche Merkmale, wie Übergewicht (Cramer & Steinwert, 1998; Davison & Birch, 2002; Marsh, Hau, Sung & Yu, 2007), eine dunklere Hautfarbe (Cramer & Anderson, 2003; Gopaul-McNicol, 1995; Lane, 2008; Williams, Best & Boswell, 1975) und das Tragen einer Brille (Terry & Stockton, 1993) negativ mit dem Selbstkonzept oder der wahrgenommenen Attraktivität korrelieren, beurteilten die Untersucherinnen zu T2 und T3 das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein dieser drei körperlichen Merkmale, die als Indi-

kator für das Aussehen der Kinder gelten sollen: (1) *Trägt das Kind eine Brille?* (2) *Ist das Kind übergewichtig?* (3) *Hat das Kind eine dunklere Hautfarbe?* (Kodierung: [0] = drei Merkmale treffen zu – [3] = kein Merkmal trifft zu).

Tabelle 5 stellt zusammenfassend dar, welche mit den einzelnen Skalen des Selbstkonzeptfragebogens korrespondierenden externen Kriterien erhoben wurden.

Tabelle 5: Externe Kriterien (Urteile der Eltern, der Erzieherinnen und der Untersucherinnen sowie Leistungen der Kinder) für die korrespondierenden sechs Skalen des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder*

SEFKI-Skalen	Elternurteil	Erzieherinnenurteil		Testleistung der Kinder	Einschätzung der Untersucherinnen
	T2 + T3	T1	T2 + T3	T1 – T3	T2 + T3
SK Sport	•		•		
SK Aussehen					•
SK Peers	•		•		
SK Eltern	•		•		
SK Verbal	•	•	•	•	
SK Mathe	•	•	•	•	

Anmerkungen.

Eltern-/ Erzieherinnenurteil = Einschätzung der den Selbstkonzeptbereichen entsprechenden Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen durch Eltern bzw. Erzieherinnen

4.3.5 Weitere Merkmale des Kindes

Migrationshintergrund. Zur Erhebung des bzgl. *Fragestellung 7b* relevanten Migrationshintergrunds wurden die Eltern nach ihrem Geburtsland befragt. Falls diese Information von den Eltern nicht vorlag, wurden die Erzieherinnen um Auskunft gebeten. Folgende Gruppen wurden unterschieden: (a) Kinder ohne Migrationshintergrund, bei denen beide Eltern in Deutschland geboren sind, (b) Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, und (c) Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind.

Förderung. Um die Auswirkung des bereits kurz beschriebenen Projekts „Schulreifes Kind“ mit dem Ziel einer kompensatorischen vorschulischen Gruppenförderung auf die Selbstkonzeptentwicklung analysieren zu können (*Fragestellung 7c*), wurde von den Erzieherinnen abgefragt, welches Kind an einer solchen Förderung teilgenommen hat.

4.4 Untersuchungsablauf

Die Untersuchungen der Kinder fanden jeweils in einem separaten Raum in den Kindertagesstätten statt und wurden zum Großteil von Lehramts- und Psychologie-Studierenden durchgeführt. Die Studierenden erhielten im Voraus eine insgesamt vierstündige Schulung an zwei

Terminen, in der die einzelnen Untersuchungsverfahren ausführlich besprochen wurden. Für den Selbstkonzeptfragebogen wurde die Durchführung anhand von Videobeispielen erklärt. Zwischen den zwei Schulungsterminen übten die Untersucherinnen die Durchführung der Verfahren ein, sodass beim zweiten Termin offene Fragen und Probleme bei der Durchführung besprochen werden konnten. Zusätzlich erhielten sie eine schriftliche Erläuterung zu den Instruktionen (s. Anhang A-1).

Jedes Kind wurde in Einzelsitzungen an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen untersucht. Die Untersuchungsverfahren wurden nach einer festgelegten Reihenfolge durchgeführt: Da vorangehende Leistungen die Selbsteinschätzung der Leistung in eben diesen Bereichen maßgeblich beeinflussen können (s. z. B. Beilstein, 2007) wurde am ersten Tag jeweils das Selbstkonzept erfasst und an zwei folgenden Tagen die sprachlichen und frühen mathematischen Fähigkeiten der Kinder. Um die Belastung für das Kind so gering wie möglich zu halten, dauerten die Untersuchungen pro Tag nicht länger als eine halbe Stunde. Da die Untersuchungen in die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Schulreifes Kind“ integriert waren, wurden weitere, in dieser Arbeit aber nicht berücksichtigte Leistungen in den Einzelsitzungen mit den Kindern erhoben, und es erfolgten weitere Fragebogenerhebungen bei Eltern und Erzieherinnen.

Die Untersucherinnen stellten sich nach Möglichkeit am ersten Tag im Kindergarten allen Kindern im Morgenkreis vor. Danach führten sie die Kinder einzeln in den Untersuchungsraum oder die Erzieherinnen brachten die Kinder in den Raum. Bei der Untersuchung war das Kind mit der durchführenden Person alleine, Erzieherinnen (oder Eltern) sollten, wenn möglich, nicht anwesend sein, um Störeinflüsse zu vermeiden. Am Ende jeder Sitzung erhielten die Kinder eine kleine Belohnung.

Die Erzieherinnenfragebögen wurden den Erzieherinnen im Kindergarten persönlich von den Untersucherinnen ausgehändigt. Die Elternfragebögen wurden den Eltern über die Erzieherinnen bzw. die Kinder übergeben. Den Eltern wurde zusätzlich ein Umschlag mitgegeben, um eine anonymisierte Abgabe des Fragebogens im Kindergarten zu garantieren. Über einen „Entgelt zahlt der Empfänger“-Umschlag hatten die Kindertagesstätten die Möglichkeit, die Fragebögen, sofern sie nicht schon der Untersucherin mitgegeben wurden, ohne weitere Zusatzkosten per Post zurückzuschicken. So wurde versucht, die Rücklaufquote der Fragebögen zu erhöhen. Instruktionen zur Durchführung der im Folgenden beschriebenen Untersuchungsverfahren sind, sofern sie nicht veröffentlichten Testmanualen zu entnehmen sind, im Anhang A-2 angefügt.

4.4.1 Durchführung der Selbstkonzeptbefragung

Abgesehen von dem zusätzlichen Einsatz einer Fingerpuppe, für den die Anweisungen des *Berkeley Puppet Interview* (Ablow & Measelle, 1993; vgl. Abschnitt 2.7.2) ausschlaggebend waren, folgte die Einzelbefragung maßgeblich den Instruktionen der australischen Originalstudie (Marsh et al., 2002). Um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Fingerpuppe zu lenken und die Kommunikation hauptsächlich über die Puppe ablaufen zu lassen, wurde eine größere Tasche oder ein ähnlicher Gegenstand als Bühne für die Fingerpuppe auf den Tisch zwischen dem Kind und der befragenden Person platziert. Nachdem die Untersucherin das Kind begrüßt und angekündigt hatte, sie habe noch jemanden mitgebracht, wurde die Fingerpuppe mit dem Kind gemeinsam gerufen. Ab diesem Zeitpunkt wandte sich die Untersucherin dem Kind die meiste Zeit mittels der Fingerpuppe zu und sprach zu diesem Zweck auch mit einer höheren, verstellten Stimme.

Die Sitzung begann jedes Mal mit einer genauen Erläuterung des Antwortformats. Die Fingerpuppe (ein Maulwurf) wurde kurz vorgestellt, dann wurden von ihr drei einfache Fragen gestellt (z. B. „Magst Du gerne Eis?“). Zu den Fragen wurde mit dem Satz „Aber ich weiß ja noch gar nichts über dich“ übergeleitet, um eine Art natürlicher Dialog zwischen der Fingerpuppe und dem Kind zu kreieren (vgl. Ablow & Measelle, 1993). Anhand dieser ersten Fragen wurde das Antwortformat erklärt und so lange geübt, bis die Untersucherin das Gefühl hatte, dass das Kind das Format verstanden hat. An die Fragen schloss sich jeweils direkt die Frage: „Ja oder Nein?“ an. Wenn sich das Kind geantwortet hatte, folgte die Nachfrage, die wiederum ausschließlich ein binäres Antwortmuster zuließ: „Meinst du ‚immer Ja‘ oder ‚manchmal Ja‘?“ (wenn das Kind die erste Frage mit „Ja“ beantwortet hatte) bzw. „Meinst du ‚immer Nein‘ oder ‚manchmal Nein‘?“ (wenn das Kind die erste Frage mit „Nein“ beantwortet hatte). Konnte sich das Kind bei der ersten Frage nicht zwischen den beiden Antwortalternativen entscheiden, wurde dies ebenfalls kodiert. Somit lagen die Antworten der Kinder auf die Items des Selbstkonzeptfragebogens fünffach abgestuft vor (immer Ja = 4; manchmal Ja = 3; weiß nicht = 2; manchmal Nein = 1; immer Nein = 0). Die Antworten auf die Ja/Nein-Fragen wurden zusätzlich kodiert (Nein = 0; Ja = 1). Die Kinder wurden außerdem immer wieder aufgefordert nachzufragen, falls ihnen die Frage unklar war. In diesem Falle erklärte die Untersucherin die Frage ausführlich. Aufgrund der kurzen Aufmerksamkeitspanne von Kindergartenkindern wurde nach der Hälfte der Fragen eine dreiminütige Pause eingelegt, in welcher die Untersucherin mit dem Kind mit einem Ball spielte. Die Untersuchung dauerte zwischen 15 bis 20 Minuten.

4.4.2 Durchführung der Verfahren zur Erfassung der verschiedenen Leistungen

Die sprachliche und die mathematische Leistung der Kinder wurden jeweils in zwei Sitzungen an aufeinanderfolgenden Tagen nach der Selbstkonzeptbefragung erhoben.

Bei der Durchführung des *AWST-R* wurden mit dem Kind zunächst fünf Eisbrecher-Items, die sowohl Nomen als auch Verben fotografisch abbildeten, bearbeitet. Die Untersucherin fragte dabei jeweils auf das Bild abgestimmt „Was ist das?“ bzw. „Was macht die/der?“, um die korrekte Wortart zu erhalten. Auch bei falschen Antworten auf die Eisbrecher-Items wurde dennoch mit den eigentlichen Testitems begonnen und erst abgebrochen, wenn die ersten zehn Items nicht beantwortet werden konnten.

Beim *Nachsprechen von Sätzen* aus HASE wurde das Kind aufgefordert, bei den von der CD abgespielten Wörtern genau zuzuhören und die Sätze im Anschluss so zu wiederholen, wie es sie gehört hatte. Die Items lagen in steigender Schwierigkeit der Satzstruktur vor. Sobald vier aufeinander folgende Sätze nicht korrekt reproduziert werden konnten, wurde die Aufgabe abgebrochen.

Zur Untersuchung der *phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne* wurden den Kindern zunächst vier Übungsitems vorgegeben, anhand derer das Prinzip der Aufgabe verdeutlicht wurde. Zu T2 und T3 wurde das Prinzip der Aufgabe anhand zweier Übungsitems erklärt. Die Items der Aufgabe wurden per CD vorgegeben. Zur Erfassung der *Buchstabenkenntnis* wurden die Kinder aufgefordert, zwölf Großbuchstaben, die ihnen jeweils auf einem Kärtchen gezeigt wurden, zu benennen.

Im *Mengen-Zahlen-Test* wurde im ersten Untertest zur Erfassung der numerischen Basisfertigkeiten geprüft, wie gut die Zahlenreihe beherrscht wird. Das Kind wurde dazu zum Zählen aufgefordert und die Untersucherin protokollierte die Zahl, bis zu der das Kind fehlerfrei gezählt hat. Hörte das Kind vor dem Erreichen der Zahl 20 vorzeitig auf, wurde es zum Weiterzählen animiert, um einen verfrühten Abbruch vor noch bekannten Zahlen durch Unsicherheit auf Seiten des Kindes zu vermeiden. Zur Überprüfung des Verständnisses für die Zahlenreihenfolge sollte das Kind zusätzlich sowohl den direkten als auch irgendeinen Vorgänger und Nachfolger einzelner Zahlen im Zahlenraum bis zehn nennen. Zur Bestimmung der Ziffernkenntnis wurden die Kinder aufgefordert, die Zahlen eins bis zehn, in einer zufälligen Reihenfolge vorgegeben, vorzulesen. Einfache Rechenaufgaben mit verschiedenfarbigen Plättchen als Hilfsmittel wurden den Kindern zur Erfassung des Verständnisses für Anzahlrelationen gestellt. Das Anzahlkonzept der Kinder wurde mittels dreier Aufgaben erfasst: In der ersten Aufgabe wurden den Kindern zum einen Kärtchen mit Ziffern und zum anderen Kärtchen, auf denen eine unterschiedliche Anzahl an Personen abgebildet war, vorgegeben. Die

Kinder wurden gebeten, die Personenkärtchen den Ziffern zuzuordnen und umgekehrt. In der zweiten Aufgabe wurde eine Anzahlseriation anhand einer Reihe von Käfern, die systematisch nach der Anzahl der auf dem Rücken abgebildeten Punkte angeordneten waren, vorgegeben. Ein in der Reihe fehlender Käfer sollte ergänzt werden. Bei der dritten Aufgabe wurden den Kindern jeweils drei Sekunden lang DIN-A4-Blätter mit sechs bzw. zehn lose angeordneten Punkten gezeigt. Die Kinder wurden dabei nach einer Einschätzung der Punktemenge sowie einem Vergleich der beiden unterschiedlichen Punktemengen gefragt.

4.5 Verfahren zur Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt wird auf die verwendeten strukturprüfenden Verfahren zur Datenanalyse, die konfirmatorischen Faktorenanalyse sowie die Strukturgleichungsanalyse und ihre spezifischen Voraussetzungen, eingegangen sowie der Umgang mit einzelnen fehlenden Werten erläutert. Gängige statistische Verfahren werden nicht weiter beschrieben. Alle Analysen wurden unter Verwendung des Statistikprogramms SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*; PAWS, Version 18) sowie des Programms AMOS (Arbuckle, 2009) bei konfirmatorischen Faktorenanalysen und Strukturgleichungsanalysen durchgeführt.

Innerhalb von Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen wird allgemein zwischen *Messmodellen*, welche die Beziehung zwischen den latenten Variablen und den Indikatorvariablen beschreiben und empirisch mit Hilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft werden, und *Strukturmodellen*, welche die kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen beschreiben, unterschieden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011). Zur Überprüfung von *Hypothese 1a*, die eine Sechs-Faktoren-Struktur des frühkindlichen Selbstkonzepts annimmt, und *Hypothese 1b*, die von einem starken Zusammenhang zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzeptbereich in der frühen Kindheit ausgeht, wird demnach ein Messmodell mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft, da die Struktur eines latenten Konstrukts anhand von empirisch erhobenen Fragebogenitems überprüft werden soll. Dieses Verfahren soll ebenfalls zur Beantwortung der Frage nach einer im Laufe der frühen Kindheit zunehmenden Integration der Selbstkonzeptbereiche in übergeordnete Faktoren (*Fragestellung 1a*) sowie der Frage nach der Zuordnung des sportlichen Selbstkonzepts zu den leistungsbezogenen oder den nicht-leistungsbezogenen Bereichen (*Fragestellung 1b*) behilflich sein. Da *Hypothese 5b* zur Wechselwirkung von Selbstkonzept und Leistung kausale Beziehungsmuster postuliert, wird zur Überprüfung dieser Hypothese die Strukturgleichungsanalyse angewandt.

4.5.1 Konfirmatorische Faktorenanalysen

Zur Evaluation von a priori postulierten Faktorstrukturen haben sich konfirmatorische Faktorenanalysen immer mehr bewährt. Früher wurden zur Analyse des Antwortverhaltens bei Selbstkonzeptinventaren häufig exploratorische Faktorenanalysen verwendet (s. Hattie & Marsh, 1996; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1989), um die zugrunde liegenden Faktoren aus einer großen Anzahl von Items zu identifizieren („throw it in and see what happens“; Hattie & Marsh, 1996). Doch dies zeigte sich als wenig weiterführend (Marsh & O’Mara, 2008), weshalb Marsh und Kollegen (z. B. 1991, 2002) darauf verweisen, dass konfirmatorische Faktorenanalysen zum Testen von Faktorenstrukturen besser geeignet seien.

Das detaillierte Verfahren der konfirmatorischen Faktorenanalyse ist in einer Vielzahl von Quellen beschrieben (z. B. Bollen, 1989b; Brown, 2006; Bühner, 2006; Byrne, 2010; Pedhazur & Schmelkin, 1991). Die Basis der Analysen bilden Kovarianzmatrizen, da sie im Gegensatz zu Korrelationsmatrizen weniger zu falschen Parameter- und Fit-Indizes-Schätzungen führen.

4.5.1.1 Das Aggregieren von Items

Anstatt die Items des Selbstkonzeptfragebogens direkt als Indikatorvariablen für die latenten Variablen in die Faktorenanalyse eingehen zu lassen, basieren die Analysen der vorliegenden Arbeit auf aggregierten Itempaarwerten oder -parcels. In die Analyse gehen so anstelle von 38 Einzelitems lediglich 16 Itempaare ein, was den Vorteil hat, dass die Anzahl der gemessenen Variablen in der konfirmatorischen Faktorenanalyse reduziert ist und das zu prüfende Modell damit sparsamer ist. Marsh wendet die Methode des Item-Parcelings in einer Vielzahl von Studien an (z. B. Marsh, 1988; Marsh & Craven, 1991; Marsh & Hocevar, 1985) und verweist darauf, dass die Itempaare im Gegensatz zu Einzelitems sowohl reliabler als auch eher normalverteilt seien und weniger idiosynkratische Varianz aufwiesen (Marsh & Craven, 1991; s. a. Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002). Zu Vergleichszwecken wurden mit der Originalstudie identische Parcels gebildet, wobei jeweils die ersten zwei Items einer Skala zu einem Parcel, die nächsten beiden zum nächsten Parcel usw. zusammengefügt wurden. Da dabei die von Cattell und Burdsal (1975) genannte Untergrenze von drei Parcels pro Faktor nicht unterschritten wurde, sollte durch die Parcelbildung nicht die Wahrscheinlichkeit einer Fehlidentifikation von Modellen erhöht worden sein.

4.5.1.2 Die Schätzmethode

Als Schätzmethode wurde die am häufigsten verwendete Maximum Likelihood-Methode (ML-Methode; Savalei, 2008) gewählt. Dabei wird die Wahrscheinlichkeit, mit der sich das getestete Modell in den empirisch erhobenen Daten wiederfindet, prognostiziert. Für die Anwendung dieser Methode sollten eigentlich bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein: (1) multivariate Normalverteilung, (2) Intervalldatenniveau und (3) eine umfangreiche Stichprobe (mehrere Hundert Probanden; z. B. Boomsma, 2000; Chou & Bentler, 1995). Liegt dies nicht vor, kann wegen Überschätzung des Chi-Quadratwertes und Unterschätzungen der Standardfehler der Parameterschätzungen ein passendes Modell abgelehnt werden (s. Byrne, 2010). Viele Studien (Chou & Bentler, 1995; Chou, Bentler & Satorra, 1991; Fan & Wang, 1998; Marsh, Kong & Hau, 2001; McDonald & Ho, 2002; Muthén & Kaplan, 1992) konnten jedoch zeigen, dass die ML-Methode auch von einer Verletzung der Normalverteilungsannahme relativ unbeeinflusst bleibt. Da die vorliegende Datenverteilung nicht die von West, Finch und Curran (1995) empfohlenen Grenzen (Schiefe < 2 und Exzess < 7) überschreitet (s. Tabelle B-5 im Anhang) und eine Stichprobengröße von $N > 100$ vorliegt, ist die ML-Analyse trotz nicht-normalverteilter Daten zu empfehlen (Bühner, 2006). Zwar weisen die Selbstkonzeptdaten durch die Likert-Skalen bedingt lediglich Ordinalskalenniveau auf, doch führt dies nach West und Kollegen (1995) nur bei weniger als drei Antwortkategorien, einer Schiefe > 1 und unterschiedlich gepolten Schiefen der Variablen zu einer Fehlschätzung des Chi-Quadratwertes. Im Gegensatz zu alternativen Schätzmethoden ist die ML-Methode weniger abhängig von der Datenverteilung und die Fit-Indizes bewerten dabei den Modellfit präziser (Hu & Bentler, 1998).

4.5.1.3 Modellbewertung

Über die Modellbewertung soll eine Aussage über den Fit zwischen einem aufgestellten Modell und den vorliegenden Daten getroffen werden. Die Nullhypothese lautet dabei, anders als bei sonstigen statistischen Tests, dass sich das aufgestellte Modell in den Daten abbildet, und muss so also zur Bestätigung der Hypothese beibehalten werden (s. Byrne, 2010). Für die Modellbewertung werden sowohl die Ergebnisse von Chi-Quadrat-Tests als auch verschiedenartige Fit-Indizes herangezogen.

Chi-Quadrat-Test. Mit dem Chi-Quadrat-Test wird überprüft, in welchem Ausmaß das aufgestellte Modell den erhobenen Daten (also der Kovarianzmatrix) entspricht (Hu & Bentler, 1995). Je höher der χ^2 -Wert, desto besser ist die Passung zwischen dem postulierten Modell und einer perfekten Passung (Bollen, 1989b). Der Chi-Quadrat-Wert steht jedoch in star-

ker Abhängigkeit zur Stichprobengröße, da er eine direkte Funktion der Stichprobengröße darstellt $((N - 1)F_{\min})$ (Fan, Thompson & Wang, 1999). Bei großen Stichproben kann also auch eine kleine Abweichung vom Modell zu einer Verwerfung des Modells führen (Hu & Bentler, 1995). Gleichzeitig führt eine große Anzahl an Parametern immer auch zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, dass die Nullhypothese und damit das spezifizierte Modell beibehalten werden kann, und favorisiert so komplexe Modelle. Auch für Verletzungen der Normalverteilung zeigt sich der Chi-Quadrat-Wert sehr anfällig (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). Da ein hypothetisches Modell nie exakt, sondern immer nur annäherungsweise den tatsächlichen Daten entsprechen kann (MacCallum et al., 1996), wird dieser Wert zwar gewöhnlich berichtet (Boomsma, 2000), jedoch nicht weiter interpretiert. Mit der Entwicklung verschiedenartiger Fit-Indizes wurde versucht, einen praktischeren Ansatz für den Evaluationsprozess zu schaffen.

Fitindizes. Mit den Fit-Indizes werden, anders als bei den Chi-Quadrat-Tests, keine Hypothesen getestet, sondern lediglich quantifiziert, wie gut das Modell zu den empirischen Daten passt bzw. ob die dabei entstandene Differenz vernachlässigt werden kann. Da diese Passung jedoch theoretisch unterschiedlich konzeptualisiert wird (s. Hoyle & Panter, 1995), existieren eine Reihe von Fit-Indizes, die unterschiedliche Aspekte einer Passung beleuchten und sich auch in ihrer Anfälligkeit für verschiedene Einflüsse (wie z. B. Stichprobengröße oder Distribution der Daten) unterscheiden. Aus diesem Grund sollten immer mehrere Indizes berechnet werden (Boomsma, 2000). Die nachfolgende Auswahl an Fit-Indizes orientiert sich an den Empfehlungen von Hu und Bentler (1998). Dabei werden sowohl absolute als auch inkrementelle Fit-Indizes berücksichtigt.

Absolute Fit-Indizes stellen den Differenzwert in Relation zur Komplexität des Modells und nehmen den Vergleich zu einem saturierten Modell mit optimal gewählten Parametern vor (Hu & Bentler, 1995). Die Werte liegen in der Regel zwischen 0 und 1. Der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) wird von Byrne (2010) als eines der informativsten Kriterien zur Modellbewertung bezeichnet. Er zeigt sich sehr sensibel gegenüber fehlspezifizierten Ladungen und komplexen, aber auch einfachen Modellfehlspezifikationen. Auch die Sparsamkeit (Modellparsimonie) geht positiv in diesen Index mit ein. Bei geringer Stichprobengröße werden jedoch häufig angepasste Modelle verworfen (Hu & Bentler, 1999). Je höher die Werte ausfallen, desto schlechter ist der Modellfit. Beim *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) bleibt im Gegensatz zum RMSEA die Modellkomplexität unberücksichtigt. Der SRMR wird aber am stärksten von Modellfehlspezifikationen beeinflusst (Hu & Bentler, 1998). Die Stichprobengröße und die Verletzung der Normalverteilung spie-

len hingegen keine Rolle (Hu & Bentler, 1999). Die SRMR-Werte liegen ebenfalls zwischen 0 und 1, niedrige SRMR-Werte sprechen für einen guten Modellfit.

Zusätzlich wird der *Comparative Fit Index* (CFI; Bollen, 1989a) empfohlen, der als inkrementeller oder auch komparativer Fit-Index die proportionale Verbesserung des Fits durch den Vergleich eines aufgestellten Modells mit einem restringierteren Baseline- oder auch Nullmodell misst (Hoyle & Panter, 1995; Hu & Bentler, 1995). Dieser Fit-Index verhält sich sehr sensibel gegenüber komplexen Modellfehlspezifikationen. Von Verteilungsverzerrungen und geringer Stichprobengröße bleibt er relativ unbeeinflusst (Hu & Bentler, 1995). Die Werte variieren zwischen 0 und 1. Der Wert 1 bedeutet maximaler Modellfit. Nach Hu und Bentler (1999) sollten für einen akzeptablen Modellfit aufgrund der vorliegenden Stichprobengröße und angewendeten Schätzmethode die Werte des RMSEA $< .06$, des SRMR $< .08$ und des CFI $> .96$ sein.

Vergleich alternativer Modelle. Zum Vergleich zweier hierarchisch verschachtelter (*nested*) Modelle wird die Differenz der beiden Chi-Quadrat-Werte ($\Delta \chi^2$) auf statistische Signifikanz überprüft. Zwei Modelle stehen dann in hierarchische Beziehung zueinander, wenn das restriktivere Modell exakt in das allgemeinere Modell einordbar ist (Bentler, 1990). Diese Differenz ist ebenfalls χ^2 -verteilt, die Freiheitsgrade leiten sich aus der Differenz der Freiheitsgrade beider Modelle ab (Byrne, 2010). Bei einem signifikanten Chi-Quadrat-Differenzwert weist das Modell mit dem niedrigeren Chi-Quadrat-Wert eine bessere Passung zu den Daten auf. Liegen die Modelle nicht verschachtelt vor, ist nur ein Vergleich der Fit-Indizes auf deskriptiver Ebene möglich (Marsh et al., 1998; Marsh, Hau & Zhonglin, 2004; Moosbrugger & Kelava, 2008). Die Auswahl des besten Modells hängt aber letztlich doch immer von der subjektiven Entscheidung ab (Byrne, 2010; Marsh et al., 1998).

4.5.2 Das methodisches Vorgehen bei Strukturgleichungsmodellen

Die Hypothese zur kausalen Prädominanz von Selbstkonzept oder Leistung (*Hypothese 5b*) wird mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen überprüft. Mittlerweile herrscht Konsens darüber, dass Strukturgleichungsmodelle für die Analyse von längsschnittlichen Paneldaten Cross-lagged-panel-Analysen oder traditionellen Pfadanalysen vorzuziehen sind (Marsh, 1990a; Rogosa, 1980; Schneider, 1991). Ein Strukturgleichungsmodell besteht dementsprechend zusätzlich zu den mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüfbaren Messmodellen aus einem Strukturmodell, welches die Kausalbeziehungen zwischen den latenten Variablen definiert. Für die Überprüfung der Modellpassung sowie den Vergleich alternativer

Modelle gelten die gleichen Richtlinien wie bei den konfirmatorischen Faktorenanalysen. Zu beachten gilt jedoch, dass bei längsschnittlichen Daten die Messfehler, die mit den gleichen, allerdings zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten eingesetzten Items assoziiert werden, sehr wahrscheinlich korreliert sind, weshalb Marsh und Hau (1996) vorschlagen, die korrelierten Messfehler im a priori aufgestellten Modell zu integrieren. Werden die korrelierten Messfehler nicht beachtet, so kann dies zu einer Überschätzung der Beziehungen zwischen den Variablen im Modell führen. Aus diesem Grund sollen sie bei den in dieser Arbeit aufgestellten Strukturgleichungsmodellen ebenfalls Berücksichtigung finden.

4.5.3 Umgang mit einzelnen fehlenden Werten

Wie schon in der Beschreibung der Untersuchungsgruppe erwähnt, wurden einige Kinder aufgrund einzelner fehlender Werte in ihren Selbstkonzeptantworten aus den statistischen Analysen ausgeschlossen. Als Grund für die Nichtbeantwortung einzelner Items wurde von den Untersucherinnen sowohl fehlende Motivation als auch fehlendes Verständnis einzelner Items genannt.

Wenn bei Kindern, die an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen hatten, einzelne fehlende Daten (weniger als 10) vorlagen, so wurden die Werte, sofern eine Antwort auf die erste Ja/Nein-Frage vorlag, daraus abgeleitet (Kodierung: Antwort „Ja“ = 3.5; Antwort „Nein“ = 0.5). Dadurch konnten 13 Werte ersetzt werden. Mit weiteren fehlenden Werten wurde dabei, abhängig von der Analyseebene, unterschiedlich umgegangen: Für die Analysen der Selbstkonzeptskalen, bei welchen keine weiteren Variablen berücksichtigt wurden, wurden bei der Mittelwertberechnung der SEFKI-Skalen mit sechs Items (Skalen *SK Sport*, *SK Aussehen*, *SK Peers*, *SK Verbal* und *SK Mathe*) lediglich jeweils ein fehlender Wert zugelassen. Bei der Skala *SK Eltern*, die acht Items aufweist, wurden alle Kinder berücksichtigt, die maximal zwei fehlende Werte aufwiesen. So wurden beim Aggregieren der vorhandenen Items eine Fehlerquote von 17 % bzw. 25 % fehlender Items toleriert. Für diese Art der Imputation müsste jeder Skala eigentlich ein eindimensionales Modell zugrunde liegen und die Items müssten austauschbar sein (Schafer & Graham, 2002). Studien zur Auswirkung von Verletzungen dieser Kriterien liegen bislang jedoch nicht vor, doch konnten Schafer und Graham (2002) anhand eines Beispiels demonstrieren, dass durch die dadurch entstandene Verzerrung keine dramatische Folgen zu erwarten seien. Die so reduzierte Stichprobe umfasst 280 Kinder (s. Abschnitt 4.2).

Da konfirmatorische Faktorenanalysen wie auch Strukturgleichungsmodelle mit dem Statistikprogramm AMOS nur mit vollständigen Datensätzen durchführbar sind, wurden in

wenigen Fällen die noch auf Itemebene vorhandenen fehlenden Werte, wenn möglich, dadurch ersetzt, dass der aggregierte Parcelwert jeweils nur aus einem Itemwert gebildet wurde. Bei der Skala *SK Eltern* war dies bei zwei Kindern zu T1 nicht möglich, da beide für das Parcel benötigten Items einen fehlenden Wert aufwiesen. Hier wurde der fehlende Wert durch den Skalenmittelwert ersetzt, um die Stichprobe der allgemeinen Analysen ($N = 280$) auch für die konfirmatorischen Faktorenanalysen beibehalten zu können.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden detailliert die Befunde der vorliegenden Arbeit dargestellt. Dabei werden zunächst die deskriptiven Statistiken der für alle Hypothesen und Fragestellungen zentralen Selbstkonzeptdaten dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die Ergebnisse in Reihenfolge der aufgestellten Hypothesen und Fragestellungen eingegangen.

5.1 Deskriptive Statistiken der SEFKI-Skalen

Die deskriptiven Statistiken der sechs Skalen des Selbstkonzeptfragebogens sind Tabelle 6 zu entnehmen. Die Mittelwerte der SEFKI-Skalen liegen für T1 im Bereich zwischen $M = 2.65$ (Skala *SK Verbal*) und $M = 3.24$ (Skala *SK Aussehen*), zu T2 zwischen $M = 2.67$ (Skala *SK Verbal*) und $M = 3.29$ (Skala *SK Aussehen*) und zu T3 zwischen $M = 2.60$ (Skala *SK Verbal*) und $M = 3.29$ (Skala *SK Sport*). Die Standardabweichungen variieren zu T1 zwischen $SD = .67$ und $SD = .91$, zu T2 zwischen $SD = .62$ und $SD = .86$ und zu T3 zwischen $SD = .54$ und $SD = .80$. Im Mittel nehmen sie leicht ab (mittlere $SD_{T1} = .78$, $SD_{T2} = .73$ und $SD_{T3} = .67$).

Tabelle 6: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3

SEFKI-Skalen	T1		T2		T3	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
SK Sport	3.17	(.69)	3.18	(.66)	3.29	(.54)
SK Aussehen	3.24	(.71)	3.29	(.63)	3.28	(.65)
SK Peers	2.93	(.85)	2.94	(.86)	2.83	(.78)
SK Eltern	3.16	(.67)	3.27	(.62)	3.22	(.54)
SK Verbal	2.65	(.82)	2.67	(.76)	2.60	(.80)
SK Mathe	2.75	(.91)	2.77	(.82)	2.88	(.71)
M	2.89	(.78)	3.02	(.73)	3.02	(.67)

Tabelle 7 enthält die Werte für die Schiefe und den Exzess der Verteilung der Skalenwerte sowie deren inferenzstatistische Prüfung auf Abweichung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest). Bei allen Skalen und zu allen Zeitpunkten, ausgenommen Skala *SK Verbal* (T1 und T3), weichen die Verteilungsparameter signifikant von der Normalverteilung ab. Schiefe und Exzess deuten allgemein auf rechtssteile Verteilungen hin. Ein Test auf eine Binomialverteilung bestätigt bei einem Cut-off-Point etwas oberhalb der Mitte des Wertebereichs bei 2.5 lediglich für die Skalen *SK Verbal* (T1, T2 und T3) eine 50/50-Verteilung der Werte.

Tabelle 7: Verteilungsparameter Schiefe (*Sch*) und Exzess (*Ex*) und ihre inferenzstatistische Prüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests (*K.S.Z.*) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3

SEFKI-Skalen	Schiefe und Exzess						Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		
	T1		T2		T3		T1	T2	T3
	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>	<i>K.S.Z.</i>	<i>K.S.Z.</i>	<i>K.S.Z.</i>
SK Sport	-1.09	1.10	-1.18	1.47	-1.12	1.79	2.36**	2.75**	2.25**
SK Aussehen	-1.07	4.38	-1.37	2.90	-1.90	5.34	2.38**	2.33**	2.63**
SK Peers	-0.88	0.41	-1.02	0.90	-0.88	0.62	1.90**	2.32**	2.02**
SK Eltern	-1.33	2.41	-1.21	2.31	-0.68	0.07	2.12**	2.02**	1.86**
SK Verbal	-0.51	-0.07	-0.64	0.56	-0.61	0.35	1.47*	1.34	1.49**
SK Mathe	-0.71	-0.07	-0.69	-0.17	-0.87	0.61	1.83**	2.33**	2.41**

5.2 Die interne Selbstkonzeptstruktur und deren Entwicklung in der frühen Kindheit

Zur Prüfung der Skalenstruktur des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (s. *Hypothesen 1a – c* sowie *Fragestellung 1a* und *1b*) werden konfirmatorische Faktorenanalysen sowie Analysen der Skaleninterkorrelationen durchgeführt.

5.2.1 Zu vergleichende Modelle zur Selbstkonzeptstruktur

Zum Vergleich der Selbstkonzeptstruktur von SEFKI und SDQP werden die Faktormodelle der Studie von Marsh et al. (2002) angenommen. Die ersten beiden Modelle dienen der Überprüfung der *Hypothese 1a*, die annimmt, dass dem frühkindlichen Selbstkonzept, erfasst durch den SEFKI, ebenfalls eine Sechs-Faktoren-Struktur zugrunde liegt. Dazu werden folgende Modelle geprüft:

- a) ein Sechs-Faktoren-Modell (M1), in dem jede latente Variable eine Skala des Fragebogens verkörpert. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren in der Lage sind, zwischen sechs verschiedenen Selbstkonzeptbereichen zu unterscheiden.
- b) ein Fünf-Faktoren-Modell (M1A), bei dem die Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* zu einem leistungsbezogenen Selbstkonzeptfaktor zusammengefasst werden. Dieses Modell impliziert, dass Kinder in dem genannten Alter hinsichtlich der Selbstwahrnehmung noch nicht zwischen diesen beiden schulrelevanten Bereichen unterscheiden.

Weiterhin wird die Existenz oder mögliche Herausbildung hierarchisch übergeordneter Faktoren analysiert (*Fragestellung 1a*) sowie die Rolle des sportlichen Selbstkonzepts evaluiert (*Fragestellung 1b*). Dafür werden folgende Modelle 2. Ordnung postuliert:

- c) ein Modell mit einem Faktor höherer Ordnung (HO-Faktor) (M2), das einen Faktor 2. Ordnung enthält, auf dem inhaltsübergreifend alle sechs Faktoren 1. Ordnung laden.

Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass alle Selbstkonzeptbereiche einem globalen Selbstkonzeptfaktor untergeordnet werden können.

- d) ein Modell mit zwei HO-Faktoren (M3). Den Annahmen des Shavelson-Modells (Shavelson et al., 1976) sowie jenen des SDQs (Marsh, 1988) entsprechend wird ein erster leistungsbezogener HO-Faktor, der dem übergeordneten leistungsbezogenen Selbstkonzept entspricht, durch die Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* repräsentiert. Auf einem zweiten nicht-leistungsbezogenen HO-Faktor laden die übrigen SEFKI-Skalen.
- e) ein Modell mit drei HO-Faktoren (M4). In diesem Modell wird neben den in M3 definierten HO-Faktoren das *sportliche Selbstkonzept* als ein weiterer HO-Faktor angenommen, auf dem die Skala *SK Sport* lädt.
- f) ein alternatives Modell mit zwei HO-Faktoren (M5). Zusätzlich zu den Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* lädt die Skala *SK Sport* hier auf dem leistungsbezogenen HO-Faktor. Die übrigen Skalen laden wie bei M3 und M4 auf dem nicht-leistungsbezogenen HO-Faktor. Dieses Modell ist identisch mit der von Harter und Pike (1984) postulierten Unterteilung, da die latenten übergeordneten Faktoren den Bereichen *Kompetenz* und *Soziale Akzeptanz* entsprechen.

In keinem der aufgestellten Modelle werden korrelierte Fehlervariablen zugelassen.

5.2.2 Die Faktorenstruktur des frühkindlichen Selbstkonzepts

Das erwartete Sechs-Faktoren-Modell M1 (s. Abb. 4) erreicht für alle Altersgruppen einen angemessenen Fit (s. Tab. 9). Von T1 zu T3 verbessert sich die Modellpassung leicht ($RMSEA_{T1} = .065$, $RMSEA_{T2} = .049$, $RMSEA_{T3} = .042$). Die Faktorinterkorrelationen variieren zu T1 zwischen $r = .53$ und $r = .85$, zu T2 zwischen $r = .47$ und $r = 1.00$ und zu T3 zwischen $r = .31$ und $r = .89$ (s. Tab. 8; zu Faktorladungen und Eigenwerten der einzelnen Item-parcels s. Tabelle B-6 im Anhang). *Hypothese 1a* kann somit beibehalten werden.

Tabelle 8: Interkorrelationen der Faktoren bei der Sechs-Faktorenlösung (Modell M1) der SEFKI-Skalen (pro Erhebungszeitpunkt)

T1						T2						T3						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	-	.69	.68	.77	.70	.78	-	.65	.56	.59	.65	.63	-	.63	.56	.52	.54	.70
2.		-	.62	.72	.65	.55		-	.48	.69	.70	.52		-	.43	.50	.51	.49
3.			-	.72	.72	.53			-	.63	.67	.47			-	.53	.31	.44
4.				-	.70	.62				-	.75	.56				-	.47	.53
5.					-	.85					-	1.0					-	.89
6.						-						-						-

Anmerkungen.

Alle Korrelationskoeffizienten sind auf dem 1 %-Niveau ($p < .01$) signifikant.

Nummerierung der Skalen: 1. *SK Sport*, 2. *SK Aussehen*, 3. *SK Peers*, 4. *SK Eltern*, 5. *SK Verbal*, 6. *SK Mathe*.

Die hohen Korrelationen zwischen den Faktoren *SK Verbal* und *SK Mathe* ($r_{T1} = .85$, $r_{T2} = 1.00$, $r_{T3} = .89$; s. Tab. 8) könnten auf einen gemeinsamen zugrunde liegenden Faktor hinweisen. Ein Vergleich der Sechs- und der Fünf-Faktoren-Lösung (M1 vs. M1A) anhand des χ^2 -Differenztests sowie der Fit-Indizes favorisiert aber, ähnlich wie in der Originalstudie, zu T1 ($\Delta \chi^2(5) = 33.70$, $p < .0001$) und T2 ($\Delta \chi^2(5) = 12.90$, $p < .05$) das Sechs-Faktoren-Modell (M1). Lediglich zu T3 liegt kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Chi-Quadrat-Werten von M1 und M1A vor ($\Delta \chi^2(5) = 9.08$, $p > .05$). Aufgrund weniger Freiheitsgrade ist das Modell M1 im Vergleich zum Modell M1A jedoch das sparsamere.

Tabelle 9: Passungsgüte der Modelle 1. und 2. Ordnung für die SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3 und die Skalen des SDQP (Marsh et al., 2002)

Modell	MZP	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
M1: 6 Faktoren 1. Ordnung	T1	300.49	137	.896	.870	.058	.065
	T2	230.00	137	.938	.922	.050	.049
	T3	203.47	137	.935	.919	.048	.042
	Org	167.11	137	.95	.94	-	.05
M1A: 5 Faktoren 1. Ordnung (<i>SK Verbal</i> u. <i>SK Mathe</i> kombiniert)	T1	334.19	142	.884	.860	.060	.068
	T2	242.19	142	.928	.914	.052	.052
	T3	212.55	142	.931	.917	.050	.042
	Org	183.49	142	.93	.92	-	.05
M2: 1 allgemeiner Selbstkonzept-Faktor 2. Ordnung	T1	335.91	146	.880	.860	.063	.068
	T2	282.21	146	.909	.893	.059	.058
	T3	238.92	146	.909	.894	.057	.048
	Org	192.42	146	.92	.91	-	.06
M3: 2 Faktoren 2. Ordnung (leistungsbezogenes SK u. nicht-leistungsbez. SK inkl. <i>SK Sport</i>)	T1	315.77	145	.891	.872	.060	.065
	T2	244.08	145	.934	.922	.052	.049
	T3	212.67	145	.934	.922	.050	.041
	Org	181.56	145	.94	.93	-	.05
M4: 3 Faktoren 2. Ordnung (sportl. SK, leistungsbezogenes SK u. nicht-leistungsbez. SK)	T1	313.71	144	.892	.872	.059	.065
	T2	237.65	144	.933	.920	.052	.050
	T3	211.59	144	.934	.922	.050	.041
	Org	172.59	144	.95	.94	-	.05
M5: 2 Faktoren 2. Ordnung (leistungsbezogenes SK inkl. SK Sport u. nicht-leistungsbez. SK)	T1	323.50	145	.887	.866	.062	.066
	T2	264.37	145	.920	.906	.058	.054
	T3	227.44	145	.919	.905	.055	.045
	Org	173.16	145	.95	.94	-	.04

Anmerkungen.

CFI = *Comparative Fit Index*; TLI = *Tucker-Lewis-Index*; SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*. Striche zeigen an, dass die Daten nicht verfügbar waren. Org = Originalstudie von Marsh et al. (2002).

Die Beantwortung der Fragen, ob die Integration verschiedener Selbstkonzeptbereiche in übergeordnete Faktoren im Laufe der frühen Kindheit zunimmt (*Fragestellung 1a*) und ob das sportliche Selbstkonzept eher den leistungsbezogenen oder den nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen zuzuordnen ist (*Fragestellung 1b*), ist aufgrund der faktoranalytischen Ergebnisse nicht eindeutig: Die hohen Faktorinterkorrelationen (s. Tab. 8) legen zunächst einen allgemeinen Selbstkonzeptfaktor 2. Ordnung nahe. Der Fit des Modells M2, bei

welchem ein allgemeiner Selbstkonzeptfaktor über alle Faktoren 1. Ordnung postuliert wurde, verbessert sich zwar im Laufe der kindlichen Entwicklung ($RMSEA_{T1} = .068$, $RMSEA_{T2} = .058$, $RMSEA_{T3} = .048$). Wie in der Originalstudie zeigt jedoch auch hier der Vergleich mit M1 zu allen Erhebungszeitpunkten einen signifikant besseren Fit für das Modell M1 ohne hierarchisch übergeordneten Faktor (T1: $\Delta \chi^2(9) = 35.42$, $p < .001$; T2: $\Delta \chi^2(9) = 52.21$, $p < .0001$; T3: $\Delta \chi^2(9) = 35.45$, $p < .001$).

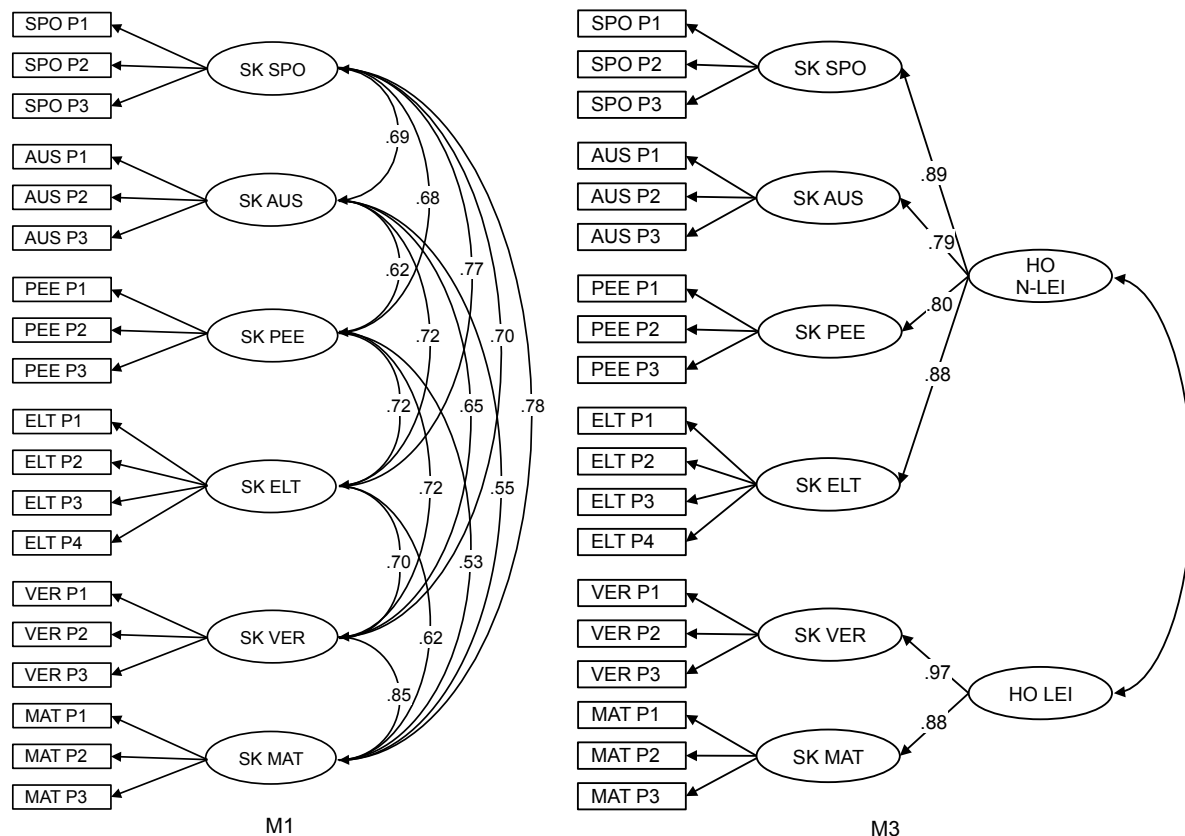


Abbildung 4: Modell M1 (sechs Faktoren 1. Ordnung) und Modell M3 (zwei Faktoren 2. Ordnung) zu T1

Anmerkungen.

Bezeichnungen der Faktoren 1. Ordnung (SEFKI-Skalen): SK SPO = SK Sport, SK AUS = SK Aussehen, SK PEE = SK Peers, SK ELT = SK Eltern, SK VER = SK Verbal, SK MAT = SK Mathe; Bezeichnung der Faktoren 2. Ordnung: HO N-LEI = hierarchisch übergeordneter nicht-leistungsbezogenes Selbstkonzeptfaktor, HO LEI = hierarchisch übergeordneter leistungsbezogenes Selbstkonzeptfaktor.

Auch auf die im Shavelson-Modell angenommenen hierarchisch übergeordneten Faktoren *leistungsbezogenes Selbstkonzept* (SK Verbal und SK Mathe) und *nicht-leistungsbezogenes Selbstkonzept* (SK Sport, SK Aussehen, SK Peers und SK Eltern) kann aufgrund der in Tabelle 8 angegebenen Skaleninterkorrelationen nicht eindeutig geschlussfolgert werden. Allerdings korreliert die Skala SK Verbal zu allen drei Erhebungszeitpunkten am höchsten mit der Skala SK Mathe wie auch umgekehrt ($r_{T1} = .60$, $r_{T2} = .67$, $r_{T3} = .57$). Die Skala SK Peers weist zu T2 die höchste Korrelation mit der Skala SK Eltern ($r = .46$) auf und die Skala SK Aussehen steht zu T3 tatsächlich mit der Skala SK Sport im stärksten Zusammenhang ($r = .37$). Zu-

gleich sind die über Fischers z-Werte gemittelten Korrelationen zwischen Skalen, die sich nach dem Shavelson-Modell nicht ähnlich sein sollten ($r_{n\bar{a}}$), etwas geringer als zwischen Skalen, hinter denen ein hierarchisch übergeordneter Faktor vermutet wird ($r_{\bar{a}}$; $r_{\bar{a}(T1)} = .50$, $r_{n\bar{a}(T1)} = .45$; $r_{\bar{a}(T2)} = .45$, $r_{n\bar{a}(T2)} = .40$; $r_{\bar{a}(T3)} = .36$, $r_{n\bar{a}(T3)} = .29$, s. Tab. 11). Allerdings unterscheiden sich diese Korrelationskoeffizienten nicht signifikant voneinander.

Für die Prüfung des Modells M3 werden zwei Faktoren 2. Ordnung angenommen: (a) ein leistungsbezogener Faktor 2. Ordnung, auf dem die Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* laden, und (b) ein nicht-leistungsbezogener Faktor, auf dem die übrigen SEFKI-Skalen laden (s. Abb. 4). Der Fit von M3 ist zu allen Erhebungszeitpunkten angemessen ($RMSEA_{T1} = .065$, $RMSEA_{T2} = .049$, $RMSEA_{T3} = .041$) und M1 weist lediglich zu T1 einen signifikant besseren Fit auf ($T1: \Delta \chi^2(8) = 15.28$; $p < .05$); zu T2 und T3 gibt es keine signifikanten Unterschiede ($T2: \Delta \chi^2(8) = 14.08$; $p > .05$; $T3: \Delta \chi^2(8) = 9.20$; $p > .05$).

Im Modell M4 wird zusätzlich ein dritter Faktor höherer Ordnung (sportliches Selbstkonzept) postuliert. Der Modellfit ist für die drei Erhebungszeitpunkte zwischen moderat und gut einzuordnen ($RMSEA_{T1} = .065$; $RMSEA_{T2} = .050$; $RMSEA_{T3} = .041$) und zu T2 und T3 vergleichbar mit dem Befund der Originalstudie ($RMSEA = .05$; Marsh et al., 2002). Die Korrelationen zwischen den Faktoren 1. Ordnung und den Faktoren 2. Ordnung sind hoch: Der leistungsbezogene Faktor hängt stark mit dem Faktor *SK Verbal* ($r_{T1} = .96$; $r_{T2} = .87$; $r_{T3} = .87$) und dem Faktor *SK Mathe* zusammen ($r_{T1} = .89$; $r_{T2} = .88$; $r_{T3} = .87$), der nicht-leistungsbezogene HO-Faktor ebenfalls mit den Faktoren *SK Peers* ($r_{T1} = .81$; $r_{T2} = .71$; $r_{T3} = .65$), *SK Eltern* ($r_{T1} = .89$; $r_{T2} = .84$; $r_{T3} = .72$) und *SK Aussehen* ($r_{T1} = .80$; $r_{T2} = .78$; $r_{T3} = .72$). Die Korrelationen zwischen dem HO-Faktor *sportliches Selbstkonzept* und dem Faktor *SK Sport* 1. Ordnung sind notwendigerweise hoch, da dieser HO-Faktor nur durch einen Faktor definiert ist. Bemerkenswert erscheint, dass der HO-Faktor *sportliches Selbstkonzept* stärker mit dem nicht-leistungsbezogenen HO-Faktor ($r_{T1} = .35$; $r_{T2} = .23$; $r_{T3} = .24$) korreliert als mit dem leistungsbezogenen HO-Faktor ($r_{T1} = .33$; $r_{T2} = .18$; $r_{T3} = .22$), anders als in der Originalstudie, wo der HO-Faktor *sportliches Selbstkonzept* stärker mit dem leistungsbezogenen HO-Faktor in Zusammenhang stand. Konsequenterweise ist der Fit von M5, bei welchem der Faktor 1. Ordnung *SK Sport* auf dem leistungsbezogenen HO-Faktor lädt, geringer als der von M3 ($RMSEA_{T1} = .066$; $RMSEA_{T2} = .054$; $RMSEA_{T3} = .045$). Dieses Ergebnis entspricht nicht der australischen Untersuchung, bei der M5 einen besseren Fit als M3 aufweist und deshalb der Faktor *SK Sport* von Marsh et al. (2002) eher mit den leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen in Verbindung gebracht wird.

Nimmt man nun die Parsimonie der Modelle mit in den Blick, so erscheint es jedoch eher angebracht, auch zu T2 und T3 das hierarchische Modell M3 zugunsten des Modells M1 abzulehnen, da bei diesem Modell weniger Parameter geschätzt werden müssen und es demnach eine geringe Anzahl an Freiheitsgraden aufweist (s. Marsh et al., 2002). Eine Betrachtung der Fehlervarianzen (Eigenwerte) des Modells M3 unterstützt ebenfalls eine solche Entscheidung für die Annahme von Modell M1 zu T2 und T3 (s. Tab. 10). Denn zu T2 können bis zu 49 % (bei Skala *SK Peers*) und zu T3 bis zu 60 % (bei Skala *SK Peers*) nicht durch die Faktoren 2. Ordnung erklärt werden, obwohl die Faktoren 2. Ordnung mit den Faktoren 1. Ordnung hoch korrelieren. In der Originalstudie ist der Fit von M3 mit dem der deutschen Daten zu T2 und T3 vergleichbar und lediglich etwas besser als in der vorliegenden Studie. Doch auch Marsh et al. (2002) gaben dem Sechs-Faktor-Modell aus Gründen der Parsimonie und der hohen Eigenwerte der Faktoren 1. Ordnung im hierarchischen Modell den Vorrang.

Tabelle 10: Faktorladungen und Eigenwerte der Faktoren 1. Ordnung im Modell M3

	Faktorladungen						Eigenwerte		
	HO N-Lei	HO Lei	HO N-Lei	HO Lei	HO N-Lei	HO Lei			
	T1		T2		T3		T1	T2	T3
SK Sport	.89	0	.76	0	.86	0	.21	.42	.25
SK Aussehen	.79	0	.78	0	.71	0	.38	.39	.50
SK Peers	.80	0	.71	0	.63	0	.36	.49	.60
SK Eltern	.88	0	.84	0	.70	0	.23	.29	.51
SK Verbal	0	.97	0	.99	0	.87	.06	.02	.44
SK Mathe	0	.88	0	.88	0	.99	.23	.22	.03

Anmerkungen.

HO Lei = globaler leistungsbezogener Selbstkonzeptfaktor 2. Ordnung

HO N-Lei = globaler nicht-leistungsbezogener Selbstkonzeptfaktor 2. Ordnung

5.2.3 Der Zusammenhang zwischen verbalem und mathematischem Selbstkonzept

Die Annahme eines hohen Zusammenhangs zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzeptbereich (*Hypothese 1b*) wird durch die Korrelationsunterschiede der Skalen anhand des Signifikanztests für abhängige Stichproben nach Steiger (1980) geprüft (s. Tab. 11): Zu T1 ist diese Korrelation nur im Vergleich zu allen Skaleninterkorrelationen $r_s \leq .48$ statistisch bedeutsam höher ($t = 2.00$; $p < .05$; elf Korrelationen $r_s \leq .48$ vs. fünf Korrelationen $r_s > .48$). Zu T2 und T3 ist die Korrelation zwischen *SK Verbal* und *SK Mathe* im Vergleich zu allen anderen Korrelationen statistisch signifikant höher (T2 ($r_s = .67$ vs. $r_s = .49$): $t = 3.23$, $p < .01$; T3 ($r_s = .57$ vs. $r_s = .39$): $t = 2.77$, $p < .01$). Während zu T1 also noch allgemein hohe Skaleninterkorrelationen vorliegen, zeigt sich zu T2 und T3 erwartungsgemäß die höchste Korrelation zwischen den Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe*. *Hypothese 1b* kann damit aufrecht erhalten werden.

Tabelle 11: Interkorrelationsmatrix (Rangkorrelationen r_s) der SEFKI-Skalen (jeweils pro Erhebungszeitpunkt)

	T1						T2						T3					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	-	.45	.45	.55	.42	.49	-	.43	.37	.37	.37	.43	-	.37	.33	.31	.29	.39
2.		-	.42	.54	.43	.36		-	.33	.49	.43	.34		-	.29	.33	.30	.27
3.			-	.51	.48	.36			-	.46	.42	.36			-	.33	.18	.30
4.				-	.47	.45				-	.47	.38				-	.30	.34
5.					-	.60					-	.67					-	.57
6.						-						-						-
r_M^a						.47						.42						.33
$r_{\bar{a}}^b$.50						.45						.36
$r_{n\bar{a}}^c$.45						.40						.29

Anmerkungen.

Alle Korrelationen sind auf dem 1 %-Niveau ($p < .01$) signifikant.

Numerierung der SEFKI-Skalen: 1. SK Sport, 2. SK Aussehen, 3. SK Peers, 4. SK Eltern, 5. SK Verbal, 6. SK Mathe

^a r_M = mittleres r (gemittelt über Fishers z -Werte)

^b $r_{\bar{a}}$ = mittleres r (gemittelt über Fishers z -Werte) zwischen einander ähnlichen Selbstkonzeptskalen, über welchen ein hierarchisch übergeordneter Faktor vermutet werden kann

^c $r_{n\bar{a}}$ = mittleres r (gemittelt über Fishers z -Werte) zwischen einander unähnlichen Selbstkonzeptskalen

5.2.4 Differenzierung der Selbstkonzeptbereiche

In *Hypothese 1c* wurde eine zunehmende Ausdifferenzierung der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche im Laufe der frühen Kindheit angenommen. Die in Tabelle 11 abgebildeten Skaleninterkorrelationen variieren in ihrer Höhe über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg zwischen $r_s = .18$ (T3: *SK Peers* – *SK Verbal*) und $r_s = .67$ (T1: *SK Verbal* – *SK Mathe*). Ein Vergleich der Korrelationen in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt zeigt eine stetige Abnahme der Höhe der Korrelationskoeffizienten mit zunehmendem Alter der Kinder (durchschnittliche Korrelationen: $r_{s(T1)} = .47$, $r_{s(T2)} = .42$, $r_{s(T3)} = .33$). Die durchschnittliche Korrelation zu T1 ist statistisch signifikant höher als zu T3 (Vergleich der durchschnittlichen Korrelation T1 mit T2: $t = 0.73$, $p > .05$; T2 mit T3: $t = 1.23$, $p > .05$; T1 mit T3: $t = 1.97$, $p < .05$). *Hypothese 1c* kann daher beibehalten werden.

5.3 Der frühkindliche Entwicklungsverlauf bereichsspezifischer Selbstkonzepte

5.3.1 Die Stabilität der bereichsspezifischen Selbstkonzepte

Die Stabilitätskoeffizienten, basierend auf den Skalenwerten des SEFKI, erreichen geringe bis mittlere Höhe ($r_{tt} = .27$ bis $r_{tt} = .44$); alle Koeffizienten sind statistisch signifikant (s. Tab. 12). Die postulierte geringe bis moderate Stabilität der einzelnen Selbstkonzeptbereiche (*Hypothese 2a*) kann daher bestätigt werden.

In *Hypothese 2b* wurde eine Zunahme der Stabilitäten der einzelnen Selbstkonzeptbereiche während des Untersuchungszeitraumes angenommen. Zur Prüfung der Annahme werden die Zusammenhänge zwischen T1 und T2 sowie zwischen T2 und T3 analysiert. (Der Abstand zwischen T1 und T3 erscheint mit 1 ½ Jahren zu groß, als dass er in die Analysen der Stabilitätskoeffizienten miteinbezogen werden sollte.) Mit einem durchschnittlichen Koeffizienten von $r_{tt} = .38$ weist die Skala *SK Aussehen* die höchste, die Skala *SK Eltern* mit $r_{tt} = .27$ im Mittel die geringste Stabilität auf. Zwischen T2 und T3 besteht ein geringfügig höherer Zusammenhang (mittlere Stabilität $r_{tt} = .36$) als zwischen T1 und T2 (mittlere Stabilität $r_{tt} = .31$), obwohl die Zeitspanne zwischen T2 und T3 mit einem Jahr fast doppelt so groß ist als jene zwischen T1 und T2. Betrachtet man allerdings die einzelnen Skalen, so zeigt sich ein etwas heterogeneres Muster: Die Stabilität der Skala *SK Sport* nimmt demnach leicht ab, die der Skalen *SK Peers* und *SK Mathe* bleibt gleich, und die der Skalen *SK Aussehen*, *SK Eltern* und *SK Verbal* nimmt im Laufe der Kindergartenzeit leicht zu. Allerdings unterscheiden sich die Stabilitätskoeffizienten zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten nicht signifikant. *Hypothese 2b* kann somit nicht bestätigt werden.

Tabelle 12: Stabilitätskoeffizienten der SEFKI-Skalen sowie Unterschiede in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt (*t*-Werte)

	r_{tt} T1–T2	r_{tt} T2–T3	t^a	mittl. r_{tt}^b (T1–T2, T2–T3)
SK Sport	.32**	.27**	-0.71	.30
SK Aussehen	.32**	.44**	1.93	.38
SK Peers	.35**	.35**	0.00	.35
SK Eltern	.24**	.29**	0.69	.27
SK Verbal	.27**	.38**	1.58	.33
SK Mathe	.34**	.34**	0.00	.34
<i>M</i>	.31	.36	0.73	-

Anmerkungen.

** $p < .01$, * $p < .05$

^a *t*-Werte des Vergleichs zwischen den Korrelationskoeffizienten $r_{tt}T1-T2$ und $r_{tt}T2-T3$ ($t > 1.96$; $p < .05$)

^b gemittelt über Fishers *z*-Transformation

5.3.2 Die Niveauentwicklung der unterschiedenen Selbstkonzeptbereiche

Wie in *Hypothese 2c* erwartet, sind die frühkindlichen Selbsteinschätzungen allgemein sehr positiv. Sämtliche Skalenmittelwerte liegen zu allen drei Erhebungszeitpunkten über dem theoretischen Mittel der jeweiligen Skala (> 2) (vgl. Tab. 6 und Abb. 5), was für ein positives durchschnittliches Selbstkonzept in allen Bereichen spricht.

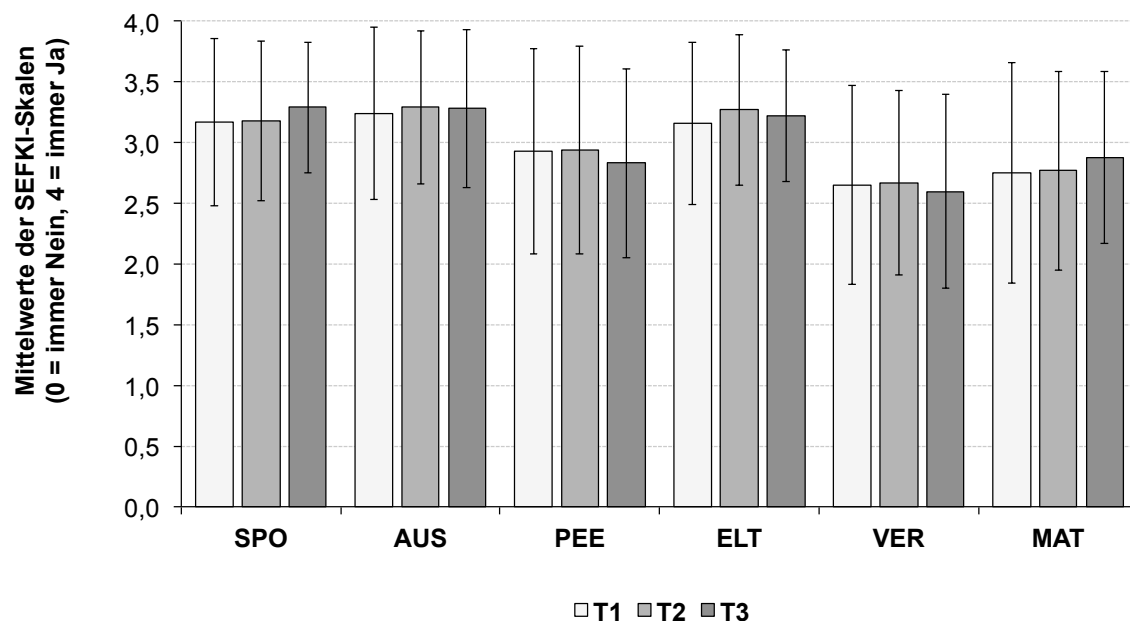


Abbildung 5: Mittleres Niveau der sechs Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt

Trotz der insgesamt hohen Ausprägungen ergeben sich für die einzelnen Selbstkonzeptbereiche innerhalb der jeweiligen Erhebungszeitpunkte statistisch bedeutsame Unterschiede, wie paarweise Post-hoc-Tests zeigen (s. Tab. 13-15 u. Abb. 5): Zu allen Untersuchungszeitpunkten wurden die Items der Skalen *SK Aussehen*, *SK Eltern* und *SK Sport* durchschnittlich am positivsten beantwortet. Die Skalen *SK Peers*, *SK Verbal* und *SK Mathe* weisen signifikant geringere Werte auf. Zu T3 liegt der Mittelwert der Skala *SK Verbal* sogar noch bedeutsam unterhalb der Mittelwerte der Skalen *SK Peers* und *SK Mathe*.

Tabelle 13: Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T1

	SPO	AUS	PEE	ELT	VER	MAT
SPO	-	n. s.	***	-	***	***
AUS		-	***	n. s.	***	***
PEE			-	***	***	n. s.
ELT				-	***	***
VER					-	n. s.
MAT						-

Anmerkung.

*** $p < .001$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 14: Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T2

	SPO	AUS	PEE	ELT	VER	MAT
SPO	-	n. s.	***	n. s.	***	***
AUS		-	***	n. s.	***	***
PEE			-	***	***	n. s.
ELT				-	***	***
VER					-	n. s.
MAT						-

Anmerkung.

*** $p < .001$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 15: Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T3

	SPO	AUS	PEE	ELT	VER	MAT
SPO	-	n. s.	***	n. s.	***	***
AUS		-	***	n. s.	***	***
PEE			-	***	***	n. s.
ELT				-	***	***
VER					-	***
MAT						-

Anmerkung.

*** $p < .001$; n. s. = nicht signifikant

Die Frage, ob und wie sich in der frühen Kindheit das Niveau der bereichsspezifischen Selbstkonzepte verändert (*Fragestellung 2a*), wird durch die Veränderung der Skalenmittelwerte zwischen den drei Untersuchungszeitpunkten geprüft. Wie Abbildung 6 zeigt, liegen zum einen die Mittelwerte alle im oberen Skalenbereich, zum anderen sind die Mittelwertveränderungen im Untersuchungszeitraum in Abhängigkeit von der Skala unterschiedlich.

Zur Prüfung von Entwicklungsunterschieden in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen wird für jede SEFKI-Skala eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Der Vergleich zwischen den Untersuchungszeitpunkten zeigt, dass sich in der frühen Kindheit das Selbstkonzeptniveau der Skalen *SK Sport*, *SK Eltern* und *SK Mathe* signifikant positiv verändert (s. Tab. 16 und Abb. 6). Geplante Kontraste belegen eine signifikant positive Entwicklung für die Skala *SK Eltern* zwischen T1 und T2 ($\eta^2_p = .020$) und für die Skalen *SK Sport* und *SK Mathe* zwischen T2 und T3 ($\eta^2_p = .021$ bzw. $\eta^2_p = .017$). Des Weiteren zeigt sich eine signifikant negative Entwicklung zwischen T2 und T3 für die Skala *SK Peers* ($\eta^2_p = .013$). Die Niveauunterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei der Skala *SK Verbal* sind statistisch nicht abzusichern, jedoch scheinen sich die Kinder tendenziell zu T3 etwas schwächer bzgl. des sprachlichen Selbstkonzepts zu beurteilen. Zu berücksichtigen gilt jedoch, dass die Skalenniveaus alle recht hoch und die Effektstärken gering sind.

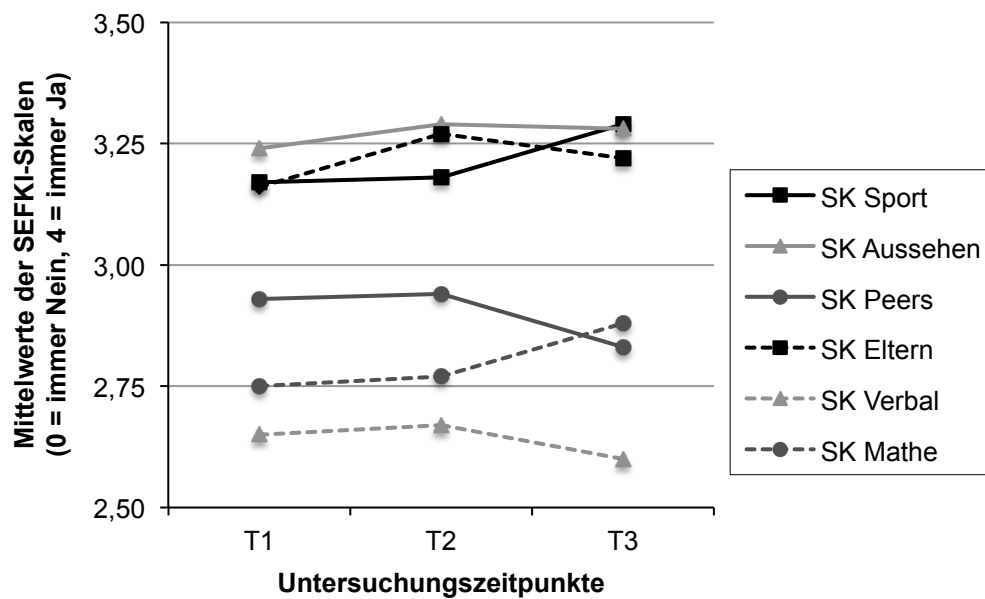


Abbildung 6: Selbstkonzeptentwicklung in der frühen Kindheit anhand der Mittelwerte der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3

Tabelle 16: Entwicklungsveränderungen der Selbstkonzeptausprägungen (SEFKI-Skalen) zwischen T1, T2 und T3: Werte der Varianzanalysen mit Messwiederholung

	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
<i>SK Sport</i>	4.04	< .05	.014
T1 vs. T2	0.07	.79	.000
T2 vs. T3	5.98	< .05	.021
<i>SK Aussehen</i>	0.86	.43	.003
T1 vs. T2	1.37	.24	.005
T2 vs. T3	0.04	.84	.000
<i>SK Peers</i>	2.03	.13	.007
T1 vs. T2	0.10	.92	.000
T2 vs. T3	3.67	< .05	.013
<i>SK Eltern</i>	3.25	< .05	.012
T1 vs. T2	5.82	< .05	.020
T2 vs. T3	1.14	.29	.004
<i>SK Verbal</i>	0.80	.45	.003
T1 vs. T2	0.12	.73	.000
T2 vs. T3	1.83	.18	.006
<i>SK Mathe</i>	2.95	< .05	.010
T1 vs. T2	0.05	.82	.000
T2 vs. T3	4.73	< .05	.017

5.4 Die Realitätsangemessenheit der bereichsspezifischen Selbstkonzepte

In *Hypothese 3a* wird eine eher geringe Realitätsangemessenheit, d. h. ein geringer Zusammenhang zwischen den bereichsspezifischen Selbstkonzepten und den inhaltlich korrespondierenden Leistungen und Verhaltensweisen, postuliert. Zugleich wird gefragt, ob und wie sich die Realitätsangemessenheit im Untersuchungszeitraum verändert (*Fragestellung 3a*).

Die Ergebnisse werden im Folgenden getrennt für die leistungsbezogenen und für die nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereiche dargestellt.

5.4.1 Vergleich der leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit den Leistungen der Kinder

In Tabelle 17 sind die Leistungen der Kinder in den Bereichen *Sprache* und *frühe mathematische Fähigkeiten* sowie Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (Varianzanalysen mit Messwiederholung auf dem Faktor *Untersuchungszeitpunkt*) dargestellt (zu Angaben der einzelnen Untertests des MZ-Tests s. Tabelle B-7 im Anhang). Die Stabilitäten (Retestreliabilitäten) der sprachlichen Test liegen zwischen $r_{tt} = .43$ (Buchstabenkenntnis T2–T3) und $r_{tt} = .88$ (AWST-R T1–T2), die des MZ-Gesamtwertes bei $r_{tt} = .77$ (T1–T2) bzw. $r_{tt} = .66$ (T2–T3). Erwartungsgemäß nimmt die durchschnittliche Leistung in beiden Bereichen während der letzten 1 ½ Kindergartenjahre stetig zu ($\eta^2_p = .16$ bis $\eta^2_p = .66$). Der Leistungsabfall bei der phonologischen Bewusstheit von T1 zu T2 ist durch den Anstieg der Aufgabenschwierigkeit (andere Testaufgabe zur Verhinderung von Deckeneffekten) zu erklären (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Tabelle 17: Sprachliche und mathematische Leistungen der Kinder sowie deren Entwicklung zwischen T1 und T3 (deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte)

	WB ¹	T1		T2		T3		r_{tt} T1-T2	r_{tt} T2-T3	F	p	η^2_p
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)					
<i>Sprache</i>												
AWST-R	0-35	26.03	(8.21)	27.19	(7.00)	30.53	(4.81)	.88**	.87**	121.91	< .001	.373
										<i>T1 vs. T2</i>		
										157.73	< .001	.435
										<i>T2 vs. T3</i>		
										169.67	< .001	.453
NS (HASE)	0-10	6.57	(2.35)	7.17	(2.19)	7.90	(1.74)	.69**	.65**	56.24	< .001	.215
										<i>T1 vs. T2</i>		
										99.30	< .001	.326
										<i>T2 vs. T3</i>		
										38.57	< .001	.158
PB ²	0-10	7.34	(2.03)	4.36	(2.36)	5.82	(2.51)	.56**	.43**	<i>T2 vs. T3</i>		
										64.11	< .001	.238
BK ³	0-10	-	-	2.56	(2.01)	4.08	(1.78)	-	.75**	<i>T2 vs. T3</i>		
										259.00	< .001	.558
<i>Frühe mathematische Fähigkeiten</i>												
MZ-Test	0-30	18.77	(6.82)	21.99	(5.82)	26.51	(2.99)	.77**	.65**	267.12	< .001	.566
										<i>T1 vs. T2</i>		
										404.17	< .001	.663
										<i>T2 vs. T3</i>		
										209.04	< .001	.505

Anmerkungen.

¹ $n = 206$

² WB = möglicher Wertebereich der Rohwerte

³ PB = Phonologische Bewusstheit

³ BK = Buchstabenkenntnis

Die in *Fragestellung 3b* thematisierten Entwicklungen der sprachlichen (AWST-R) und mathematischen Leistung (MZ-Test) zwischen T1 und T3 und die der entsprechenden Selbstkonzepte unterscheiden sich deutlich voneinander (vgl. Tab. 17). Abbildung 7 veranschaulicht die Unterschiede zwischen verbalem Selbstkonzept und Wortschatzleistung: Die sprachliche Leistung steigt während des Untersuchungszeitraums bedeutsam an, die Effektstärken sind relativ hoch (T1 – T2: $\eta^2_p = .37$ bzw. T2 – T3: $\eta^2_p = .44$); das verbale Selbstkonzept bleibt hingegen relativ konstant und zu T2 und T3 auch deutlich unter der beobachteten Leistung. Die mathematische Leistung verbessert sich ebenfalls im Untersuchungszeitraum, sowohl zwischen T1 und T2 als auch zwischen T2 und T3 zeigen sich bedeutsame Leistungsverbesserungen (T1 – T2: $\eta^2_p = .55$ bzw. T2 – T3: $\eta^2_p = .66$). Doch auch in diesem Bereich kann kein paralleler Anstieg des mathematischen Selbstkonzepts festgestellt werden (T1 – T2: n. s. bzw. T2 – T3: $\eta^2_p = .017$), die Einschätzung der Kinder bleibt deutlich unter ihren Leistungen.

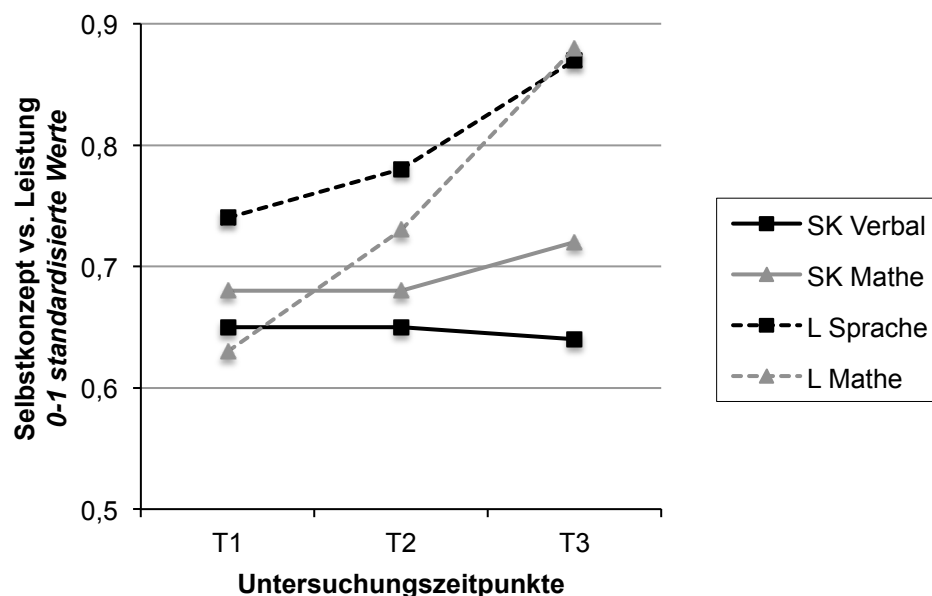


Abbildung 7: Entwicklung des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts (*SK Verbal* und *SK Mathe*) im Vergleich zur sprachlichen und mathematischen Leistung (AWST-R: *L Verbal*; MZ-Test: *L Mathe*) (Werte sind 0-1 standardisiert)

In den Tabellen 18 und 19 sind die Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptbereichen und den mathematischen und sprachlichen Leistungen ausschnittsweise dokumentiert (eine vollständige Darstellung der Korrelationen der Selbstkonzeptdaten mit sämtlichen Untertests des MZ-Tests findet sich in Tabelle B-8 im Anhang).

Wie in *Hypothese 3a* erwartet, bestehen keine oder nur schwache Korrelationen zwischen der Skala *SK Verbal* und den einzelnen sprachlichen Leistungen ($r_s = -.01$ bis $r_s = .27$). Allerdings lässt sich zwischen den Selbstkonzeptbereichen und den korrespondierenden Leistungen im Verlauf der letzten eineinhalb Kindergartenjahre für den Bereich *Sprache* eine Zunahme des Zusammenhangs feststellen (vgl. *Fragestellung 3a*): Die Korrelationen zwischen verbalem Selbstkonzept und den sprachlichen Leistungen nehmen von T2 und T3 statistisch signifikant zu (AWST-R: $t = 2.01$; NS: $t = 3.18$; Phon. Bewusstheit: $t = 2.36$; Buchstabenkenntnis: $t = 2.95$; $t > 1.96$, $p < .05$). Für die Korrelation zwischen verbalem Selbstkonzept und Wortschatz ist bereits von T1 zu T2 eine signifikante Zunahme zu beobachten ($t = 4.59$). Zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigen sich für alle sprachlichen Leistungen signifikante Zusammenhänge mit dem verbalen Selbstkonzept (AWST-R: $r_s = .21$; NS: $r_s = .23$; Phon. Bewusstheit: $r_s = .27$; Buchstabenkenntnis: $r_s = .27$; $p < .05$). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Korrelationen zwar statistisch signifikant, aber substantiell eher als schwach zu bewerten sind. Die Korrelationen zwischen der Skala *SK Verbal* und den unterschiedlichen sprachlichen Leistungen unterscheiden sich dabei nicht signifikant voneinander (AWST-R – NS: $t = .32$; AWST-R – PB: $t = .85$; AWST-R – BK: $t = .71$; NS – PB: $t = .53$; NS – BK: $t = .47$; PB – BK: $t < .01$).

Tabelle 18: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den sprachlichen Leistungen (jeweils pro Untersuchungszeitpunkt)

	AWST-R			NS (HASE)			Phonologische Bewusstheit			Buchstabenkenntnis	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T2	T3
SPO	.26**	.10	.05	.33**	.11	.08	.15*	.07	.00	.04	-.23
AUS	.20**	.12	.02	.20**	.16*	-.01	.06	.08	.03	.15*	-.06
PEE	.01	.09	-.10	-.04	.02	-.07	-.09	-.01	-.06	-.04	-.01
ELT	.16*	.08	.02	.20**	.09	-.00	.06	.01	-.04	.04	-.01
VER	-.01	.14*	.21**	.08	.05	.23**	.00	.10	.27**	.13	.27**
MAT	-.02	.10	.06	.07	.08	.10	-.06	.11	.17*	.15*	.18*

Anmerkungen.

$n = 206$

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Korrelationen mit der Selbstkonzeptskala *SK Verbal* sind fett hervorgehoben.

Auch zwischen den mathematischen Leistungen und dem mathematischen Selbstkonzept bestehen, wie erwartet (*Hypothese 3a*), keine oder nur schwache Korrelationen ($r_s = .00$ bis $r_s = .23$). Auffallend ist, dass die Skala *SK Mathe* über alle Erhebungszeitpunkte hinweg mit den Untertests *Ziffernkenntnis*, *Zählfertigkeit* und *Anzahlseriation* in einem höheren Zusammenhang steht als mit den Untertests *Anzahlkonzept*, *Rechnen* und *Mengenschätzen*. Für letztgenannte bestehen auch zu T3 keine signifikanten Korrelationen mit der Skala *SK Mathe* (s. Anhang B-8), weshalb sie auch in folgenden Zusammenhangsanalysen nicht weiter berücksich-

sichtigt werden. Die Korrelationen der Skala *SK Mathe* mit den Subtests *Ziffernkenntnis*, *Zählfertigkeit* und *Anzahlseriation* zu T3 unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (MZ-Gesamt – ZK: $t = -.65$; MZ-Gesamt – ZF: $t < .01$; MZ-Gesamt – AS: $t = -.16$; ZK – ZF: $t = .59$; ZK – AS: $t = .40$; ZF – AS: $t = -.12$). Die Höhe der Korrelationen zwischen Selbstkonzept und Leistung im Bereich *Mathematik* nimmt im Untersuchungszeitraum nicht zu (vgl. *Fragestellung 3a*), ausgenommen die Korrelation zwischen *SK Mathe* und der *Anzahlseriation* zwischen T2 und T3 (MZ-Gesamt T1 – T2: $t = .87$; T2 – T3: $t = .88$; Ziffernkenntnis T1 – T2: $t = .12$; T2 – T3: $t = -.47$; Zählfertigkeit: $t = .93$; T2 – T3: $t = .91$; Anzahlseriation: T1 – T2: $t = .61$; T2 – T3: $t = 2.05$, $p < .05$).

Tabelle 19: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den mathematischen Leistungen (ausgewählte Subtests des MZ-Tests; jeweils pro Erhebungszeitpunkt)

	MZ-Gesamtwert			Ziffernkenntnis (ZK)			Zählfertigkeit (ZF)			Anzahlseriation (AS)		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
SPO	.23**	.15*	.07	.19*	.16*	.03	.27**	.15*	.02	.10	-.05	.03
AUS	.17*	.12	.07	.13	.08	-.04	.20*	.14	.06	.11	.03	.11
PEE	.03	-.01	.03	.06	-.03	.16*	-.02	.02	.06	-.01	.01	-.04
ELT	.18*	.13	.10	.16*	.07	.09	.16*	.14*	.09	.07	.04	.14
VER	.05	.10	.19**	.02	.03	.14*	.03	.12	.19**	.03	-.01	.10
MAT	.14*	.18**	.23**	.16**	.21**	.18**	.12	.17*	.23**	.00	.05	.22**

Anmerkungen.

$n = 206$

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Zusammenhänge mit der Selbstkonzeptskala *SK Mathe* sind fett hervorgehoben.

Analysen zur Konstruktvalidität der leistungsbezogenen Skalen des SEFKI

Um Hinweise auf die Konstruktvalidität des Fragebogens zu erlangen, wird nun zum einen überprüft, ob die Fähigkeitsselbstkonzepte mit den Werten inhaltlich korrespondierender Leistungstests höher als mit der Leistung in dem jeweils anderen Fähigkeitsbereich korrelieren (*Hypothese 4a*). Zum anderen sollte bei einem konstruktvaliden Instrument die sprachliche Leistung mit der Skala *SK Verbal* in einem stärkeren Zusammenhang als mit den anderen SEFKI-Skalen stehen und die Korrelation zwischen der mathematischen Leistung und der Skala *SK Mathe* ebenfalls höher ausfallen als mit den übrigen Skalen (*Hypothese 4b*).

Für den ersten Vergleich werden die Korrelationen zwischen der Skala *SK Verbal* bzw. der Skala *SK Mathe* und den verschiedenen sprachlichen Leistungen (s. Tab. 18 u. 19) über Fishers z-Transformation gemittelt. Die gemittelten Korrelationen zwischen der Skala *SK Verbal* und der sprachlichen Leistung ($r_{s(T1)} = .04$, $r_{s(T2)} = .11$, $r_{s(T3)} = .25$) unterscheiden sich zu keinem Untersuchungszeitpunkt von den Korrelationen zwischen der Skala *SK Verbal* und der mathematischen Leistung (MZ-Gesamtwert; $r_{s(T1)} = .05$, $r_{s(T2)} = .10$, $r_{s(T3)} = .19$; $t_{T1} = .14$, $t_{T2} = -.08$, $t_{T3} = -.83$). Für den mathematischen Bereich ist die Korrelation zwischen der Skala *SK Mathe* und der mathematischen Leistung ($r_{s(T1)} = .14$, $r_{s(T2)} = .18$, $r_{s(T3)} = .23$; s. Tab.

19) etwas höher als die gemittelte Korrelation zwischen der Skala *SK Mathe* und der sprachlichen Leistung ($r_{s(T1)} = .00$, $r_{s(T2)} = .11$, $r_{s(T3)} = .13$). Allerdings ist nur der Unterschied zu T1 statistisch signifikant ($t_{T1} = 2.00$, $p < .05$; $t_{T2} = 1.08$; $t_{T3} = 1.37$). *Hypothese 4a* lässt sich damit nicht bestätigen.

Die Korrelationen zwischen den sprachlichen bzw. mathematischen Leistungen und den verschiedenen Selbstkonzeptskalen (für die Korrelationen s. Tab. 18, zu den statischen Tests s. Tab. 20 u. 21) zeigen, dass die Skala *SK Verbal* zu T1 und T2 ähnlich wie die anderen SEFKI-Skalen mit den verschiedenen sprachlichen Leistungen korreliert, erst zu T3 korrelieren die sprachlichen Leistungen höher mit dem verbalen Selbstkonzept als mit den anderen Selbstkonzeptbereichen, mit folgenden Ausnahmen: Keine signifikanten Unterschiede sind zu finden zwischen 1. r_s (NS-Leistung – *SK Verbal*) und r_s (NS-Leistung – *SK Sport*) und 2. r_s (PB/Buchstabenkenntnis – *SK Verbal*) und r_s (PB/Buchstabenkenntnis – *SK Mathe*)).

Tabelle 20: Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen sprachlichen Leistungen mit der Skala *SK Verbal* und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T1 und T2 (*t*-Werte)

	AWST-R		NS		PB		Buchstabenkenntnis
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T2
SPO	3.73*	-0.49	3.51*	0.73	2.01	-0.37	-1.10
AUS	2.88*	-0.25	1.63	1.39	0.80	-0.25	0.25
PEE	0.28	-0.63	-1.69	-0.37	-1.26	-1.37	-2.14*
ELT	2.39*	-0.80	1.70	0.53	0.83	-1.20	-1.20
MAT	-0.16	-0.74	-0.16	0.55	-0.96	0.19	0.37

Anmerkungen.

$n = 206$

$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 21: Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen sprachlichen Leistungen mit der Skala *SK Verbal* und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T3 (*t*-Werte)

	AWST-R	NS	PB	Buchstabenkenntnis
SPO	-1.92*	-1.81	-3.29**	-6.43***
AUS	-2.29*	-2.92**	-2.94**	-4.08***
PEE	-3.64***	-3.52***	-3.92***	-3.30**
ELT	-2.31*	-2.81**	-3.85***	-3.47**
MAT	-2.36*	-2.05*	-1.60	-1.44

Anmerkungen.

$n = 206$

$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zu T1 korreliert die Skala *SK Mathe* vergleichbar wie die anderen SEFKI-Skalen mit der mathematischen Leistung (für die Korrelationen s. Tab. 19; zu den statischen Tests s. Tab. 22 u. 23). Zu T2 zeigen sich einige signifikante Unterschiede: Die Leistung im Untertest *Ziffernkenntnis* korreliert höher mit der Skala *SK Mathe* als mit Skalen *SK Peers* und *SK Verbal*. Außerdem zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Korrelation des MZ-Gesamtwertes mit der Skala *SK Mathe* und jener mit der Skala *SK Peers*. Zu T3 ist der Zu-

sammenhang zwischen der mathematischen Leistung und der Skala des mathematischen Selbstkonzepts deutlich stärker als mit den anderen SEFKI-Skalen. Hinsichtlich des MZ-Gesamtwerts ist der Unterschied der Korrelationen im Vergleich zu den Skalen *SK Sport* und *SK Peers* signifikant. In Bezug auf die MZ-Untertests zeigt sich ein heterogenes Muster (s. Tab. 22 u. 23). Der Unterschied zwischen den Korrelationen der MZ-Subtests mit der Skala *SK Mathe* und denen mit der Skala *SK Verbal* ist jedoch bei keinem MZ-Subtest statistisch signifikant. Obwohl sich Hinweise zur Bestätigung der *Hypothese 4b*, insbesondere zu T3, finden, sind die Befunde zu wenig eindeutig, um als Beleg für die Konstruktvalidität gelten zu können.

Tabelle 22: Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen mathematischen Leistungen mit der Skala *SK Mathe* und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T1 und T2 (*t*-Werte)

	MZ-Gesamt		Ziffernkenntnis		Zählfertigkeit		Anzahlseriation	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
SPO	1.29	-0.41	0.43	-0.68	2.18*	-0.27	1.41	-1.33
AUS	0.39	-0.74	-0.39	-1.60	1.05	-0.37	1.42	-0.24
PEE	-1.47	-2.40*	-1.34	-3.06**	-1.87	-1.89	-0.13	-0.50
ELT	0.58	-0.65	0.00	-1.83	0.58	-0.39	1.00	-0.13
VER	-1.49	-1.50	-2.33*	-3.44**	-1.48	-0.93	0.49	-1.11

Anmerkungen.

$n = 206$

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 23: Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen mathematischen Leistungen mit der Skala *SK Mathe* und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T3 (*t*-Werte)

	MZ-Gesamt		Ziffernkenntnis		Zählfertigkeit		Anzahlseriation	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
SPO	-2.01*		-1.86		-2.64**		-2.38*	
AUS	-1.95		-2.67**		-2.07*		-1.34	
PEE	-2.55*		-0.25		-2.17*		-3.33**	
ELT	-1.71		-1.17		-1.84		-1.05	
VER	-0.63		-0.63		-0.63		-1.89	

Anmerkungen.

$n = 206$

* $p < .05$, ** $p < .01$

Analysen der Realitätsangemessenheit des verbalen und des mathematischen Selbstkonzepts unter Einbezug von Fähigkeitseinschätzungen durch Erzieherinnen und Eltern

In Tabelle 24 sind zunächst die deskriptiven Statistiken der Items aus den Eltern- und Erzieherinnenfragebögen, die Retestreliabilitäten (Stabilitäten) sowie die Vergleiche der Urteile zwischen T2 und T3 dargestellt. Wie die Selbsteinschätzungen der Kinder liegen auch die durchschnittlichen Erzieherinnen- und Elterneinschätzungen über dem arithmetischen Mittel der Skalen (> 1.5). Die Retestreliabilitäten variieren zwischen $r_{tt} = .30$ und $r_{tt} = .71$ (Erzieherinnen) bzw. $r_{tt} = .58$ bzw. $r_{tt} = .54$ (Eltern) und sind statistisch signifikant. Die Vergleiche zwischen den Untersuchungszeitpunkten zeigen, dass die Eltern wie auch die Erzieherinnen

die Fähigkeiten der Kinder zu T3 signifikant positiver einschätzen als zu T2 (mit Ausnahme der elterlichen Einschätzung der mathematischen Fähigkeiten); die Beurteilungen der Eltern fallen dabei in beiden Leistungsbereichen jeweils bedeutsam positiver aus als die der Erzieherinnen (*Sprache* T2: $t(143) = 4.51, p < .001$; *Sprache* T3: $t(143) = 2.18, p < .05$; *Mathematik* T2: $t(143) = 4.04, p < .001$; *Mathematik* T3: $t(143) = 3.25, p < .01$). Zwischen den Erzieherinnen- und Elternurteilen bestehen signifikante, wenn auch als gering bis moderat zu bezeichnende Zusammenhänge, die zu T3 etwas niedriger ausfallen als zu T2 (sprachliche Fähigkeiten T2: $r_s = .44$, T3: $r_s = .29$; mathematische Fähigkeiten T2: $r_s = .40$, T3: $r_s = .22$; für alle Korrelationen gilt $p < .05$).

Tabelle 24: Einschätzungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Stabilitätskoeffizienten (r_{tt}) und t -Werte der Mittelwertvergleiche zwischen T2 und T3)

	T1		T2		T3		r_{tt}		Vergleich T2 – T3 (t -Tests)
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	T1-T2	T2-T3	
<i>Erzieherinnen</i>									
Sprachliche Fähigkeiten ^{1,2}	0.66	(.47)	2.07	(.89)	2.33	(.71)	.58**	.71**	-5.25***
Phonologische Fähigkeiten ¹	-	-	1.94	(.80)	2.17	(.77)	-	.48**	-3.35**
Kommunikative Fähigkeiten ¹	-	-	2.02	(.85)	2.30	(.73)	-	.67**	-3.26**
Mathematische Fähigkeiten ^{1,2}	0.94	(.24)	2.09	(.77)	2.22	(.69)	.30**	.49**	-2.03*
<i>Eltern</i>									
Sprachliche Fähigkeiten ¹	-	-	2.38	(.64)	2.48	(.63)	-	.58**	-2.17*
Mathematische Fähigkeiten ¹	-	-	2.36	(.69)	2.43	(.63)	-	.44**	-1.29

Anmerkungen.

$n = 144$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

¹ Wertebereich zwischen 0 und 3

² zu T1 Wertebereich zwischen 0 und 1

Tabelle 25 zeigt die Korrelationskoeffizienten zwischen den Selbstkonzeptskalen und den Einschätzungen des sprachlichen und mathematischen Entwicklungsstands der Kinder durch die Erzieherinnen. Die Zusammenhänge zwischen den von den Erzieherinnen eingeschätzten Fähigkeiten und den bereichsspezifischen Selbstkonzepten der Kinder sind, wie erwartet (*Hypothese 3a*), nicht vorhanden oder als gering zu beurteilen ($r_s = -.06$ bis $r_s = .25$). Eine Zunahme des Zusammenhangs (s. *Fragestellung 3a*) ist zwar tendenziell zu beobachten, allerdings nur für die sprachlichen Fähigkeiten und die phonologische Bewusstheit zwischen T2 und T3 statistisch bedeutsam (s. Tab. 27).

Tabelle 25: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den von den Erzieherinnen eingeschätzten sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder zu T1, T2 und T3

	Sprachl. Fähigkeiten						Math. Fähigkeiten			
	Spr.	Spr.	Phon.	Kom.	Spr.	Phon.	Kom.			
	T1	T2			T3			T1	T2	T3
SPO	.17*	.00	.09	.09	.07	.07	.05	.16	.08	.00
AUS	.15	.04	-.02	.09	.06	.07	.10	.22**	.00	.11
PEE	-.03	-.02	.00	.00	.03	.08	.06	.25**	-.10	.12
ELT	.16	-.07	-.06	.01	.05	.04	.08	.21*	-.14	-.03
VER	-.06	.05	.08	.09	.21*	.25**	.17*	.04	.08	.18*
MAT	-.04	.00	.10	.11	.18*	.26**	.16*	.16	.16	.24**

Anmerkungen.

$n = 144$

** $p < .01$, * $p < .05$

Spr. = sprachliche Fähigkeiten

Phon. = phonologischen Bewusstheit

Kom. = kommunikative Fähigkeiten

Zu T2 und T3 liegen zusätzlich die Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten vor. Auch hier bestehen erwartungsgemäß keine oder nur schwache Korrelationen zwischen den Einschätzungen der Kinder und denen der Eltern ($r_s = .11$ bis $r_s = .17$; s. Tab. 25). Lediglich zu T3 korreliert das mathematische Selbstkonzept statistisch bedeutsam mit den eingeschätzten mathematischen Fähigkeiten ($r_s = .17$; $p < .05$). Eine statistisch bedeutsame Zunahme des Zusammenhangs zwischen der Skala *SK Verbal* bzw. *SK Mathe* und den entsprechenden von den Eltern eingeschätzten Fähigkeiten während des letzten Kindergartenjahres (s. *Fragestellung 3a*) ist nicht zu beobachten (s. Tab. 27).

Tabelle 26: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den von den Eltern eingeschätzten sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zu T2 und T3

	Sprachliche Fähigkeiten		Math. Fähigkeiten	
	T2	T3	T2	T3
SPO	.10	-.07	.09	-.02
AUS	.02	.07	.06	.00
PEE	.11	-.09	-.01	-.08
ELT	.00	-.08	-.02	.13
VER	.15	.13	.08	.15
MAT	.05	.04	.11	.17*

Anmerkungen.

$n = 144$

* $p < .05$

Die Korrelationen zwischen korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptbereichen und entsprechenden Fremdurteilen bestehen keine Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern (s. Tab. 27).

Tabelle 27: Korrelationsvergleiche zwischen den Untersuchungszeitpunkten: Korrelationen zwischen den SEFKI-Skalen und den entsprechenden Einschätzungen durch Erzieherinnen und durch Eltern (*t*-Werte)

	Korr.unterschiede T1 vs. T2 / T2 vs. T3 (<i>t</i> -Werte)		Korr.unterschiede Erz.-vs. Elternurteil (<i>t</i> -Werte)	
	Erzieherinnen	Eltern	T2	T3
Sprachliche Fähigkeiten	(T1 vs. T2) 1.44 (T2 vs. T3) 2.58*	- -0.26	1.14	-0.82
Phonologische Fähigkeiten	2.05*	-	-	-
Kommunikative Fähigkeiten	1.19	-	-	-
Mathematische Fähigkeiten	(T1 vs. T2) 0.40 (T2 vs. T3) 0.97	- 0.68	-0.55	-0.69

Anmerkungen.

n = 144

* *p* < .05

Regressionsanalytische Betrachtung der Vorhersagekraft der bereichsspezifischen Selbstkonzepte für die Leistung

Um zwischen Selbstkonzept und Leistung Wirkungsrichtungen bestimmen zu können und die Annahme einer geringen Vorhersagekraft des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts für die sprachliche und mathematische Leistung in der frühen Kindheit zu prüfen, werden Regressionsanalysen durchgeführt. Die Vorhersagekraft für die Leistungen der Kinder zu Ende der Kindergartenzeit (T3) wird durch die zu T1, T2 und T3 erhobenen verbalen und mathematischen Selbstkonzepte geprüft. Als mathematische Leistung gilt der Gesamtwert des MZ-Tests und als sprachliche Leistung die Leistung, die zu T3 die höchste Korrelation mit der Selbstkonzeptskala aufwies: die Leistung beim *Nachsprechen von Sätzen* (NS).

Tabelle 28: Multiple Regression zur Vorhersage der mathematischen/sprachlichen Leistungen (MZ-Test/NS) zu T3 durch das mathematische/verbale Selbstkonzept zu T1, T2 und T3

Prädiktor	Beta
SK Mathe / SK Verbal T3	.16**/ .30**
SK Mathe / SK Verbal T2	.03/ -.08
SK Mathe / SK Verbal T1	.11/ -.08

Anmerkungen.

** *p* < .01

Skala SK Mathe: $R^2 = .05$ (*p* < .05); Skala SK Verbal: $R^2 = .08$ (*p* < .001).

Das mathematische Selbstkonzept zu T1, T2 und T3 erklärt demnach 5 % der mathematischen Leistung zu Ende der Kindergartenzeit (T3), das verbale Selbstkonzept 8 % der sprachlichen Leistung (s. Tab. 28). Bester Prädiktor ist jeweils das zeitgleich (zu T3) erhobene Selbstkonzept.

Wird innerhalb einer hierarchischen Regression das Vorwissen über die Testleistung in dem jeweiligen Bereich zu den vorangegangenen Erhebungszeitpunkten kontrolliert (s.

Tab. 29), so mindert sich der Einfluss der bereichsspezifischen Selbstkonzepte. Das Vorwissen ist der stärkste Prädiktor für die Leistungen zu T3 (mathematische Leistung: 46 %; sprachliche Leistung: 52 %). Über das Vorwissen hinaus erklärt das mathematische Selbstkonzept 1 % der Varianz der mathematischen Leistung auf, die Differenz in R^2 ist jedoch nicht signifikant. Die zusätzliche Varianzaufklärung des verbalen Selbstkonzepts mit 2 % ist hingegen statistisch signifikant ($p < .05$). Insgesamt zeigt sich also, wie in *Hypothese 5a* postuliert, eine geringe Vorhersagekraft des bereichsspezifischen Selbstkonzepts für die inhaltlich korrespondierende Leistung der Kinder.

Tabelle 29: Hierarchische Regression zur Vorhersage der frühen math./sprachlichen Kompetenzen (MZ-Test/NS aus HASE) zu T3 durch das math./verbale Selbstkonzept zu T1, T2 und T3 unter Kontrolle des Vorwissens (Testleistungen zu T2 und T1)

Prädiktor	Beta
1. Schritt: Vorwissen	
MZ-Leistung / NS-Leistung zu T2	.46*** / .48***
MZ-Leistung / NS-Leistung zu T1	.25*** / .30***
2. Schritt: Selbstkonzept	
SK Mathe / SK Verbal zu T3	.06 / .13**
SK Mathe / SK Verbal zu T2	-.06 / -.07
SK Mathe / SK Verbal zu T1	.03 / -.05

Anmerkungen.

*** $p < .001$; ** $p < .01$

SK Mathe: $R^2 = .46$ für Schritt 1 ($p < .001$); $\Delta R^2 = .01$ für Schritt 2 (n. s.)

SK Verbal: $R^2 = .52$ für Schritt 1 ($p < .001$); $\Delta R^2 = .02$ für Schritt 2 ($p < .05$)

Wechselwirkungen zwischen Selbstkonzept und Leistung

Nach dem *Skill-Development-Ansatz* soll am ehesten die Leistung einen entscheidenden Einfluss auf das zukünftige Selbstkonzept haben (*Hypothese 5b*). Für die Prüfung der Modellangepasstheit werden für die Leistungsbereiche *Sprache* und *frühe mathematische Fähigkeiten* folgende Modelle aufgestellt:

Modell 1: Neben der Korrelation zwischen der Leistung und dem entsprechenden Selbstkonzeptbereich zu T1 werden jeweils Kreuzkorrelationen zwischen dem Selbstkonzept zu T und der Leistung zu T + 1 (*Self-Enhancement*) und zwischen der Leistung zu T und dem Selbstkonzept zu T + 1 (*Skill-Development*) postuliert (s. Abb. 8 und 9). Eine Korrelation der Messfehler zwischen den gleichen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenen Indikatorvariablen ist dabei erlaubt.

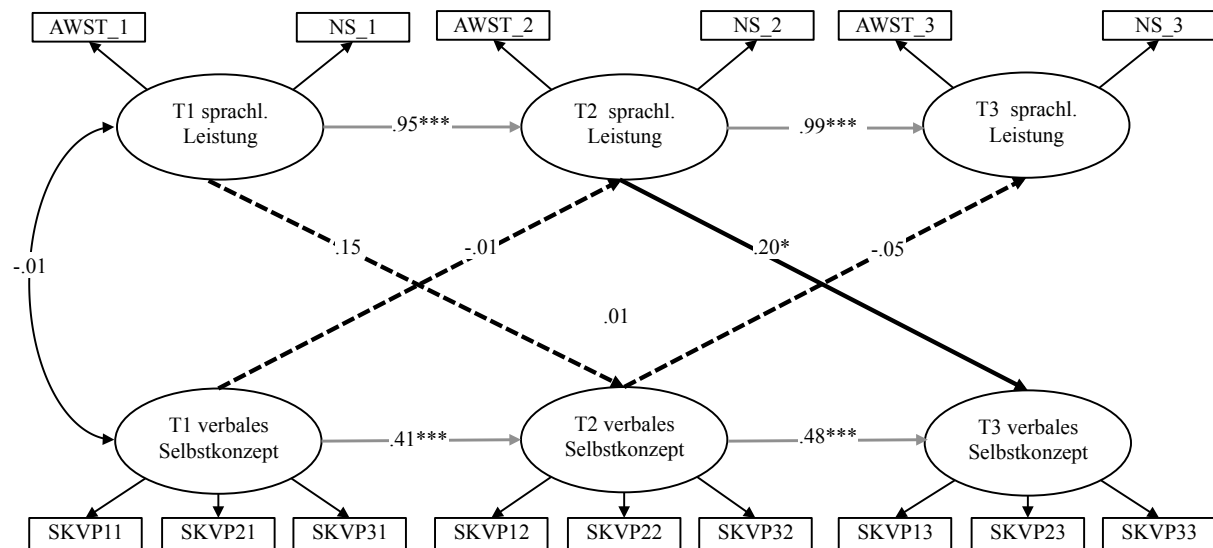
Modell 1A: Dieses entspricht dem Modell 1, allerdings ohne die Annahme einer Messfehlerkorrelation.

Modell 2: Modell 2 entspricht ebenfalls dem Modell 1. Hier wird eine anfängliche Korrelation zwischen Leistung und dem entsprechenden Selbstkonzeptbereich angenommen, jedoch keine kreuzverzögerten Effekte zwischen den zeitvarianten Konstrukten.

Für die Berechnungen werden die Items der Selbstkonzeptskalen wie bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse zu Itemparcels zusammengefasst. Als Indikatoren für die sprachliche Leistung dienen die Rohwerte der HASE-Aufgabe *Nachsprechen von Sätzen* und des AWST-R (s. Abb. 8). Als Indikatoren für die mathematische Leistung werden die Rohwerte der MZ-Untertests, die den stärksten Zusammenhang mit dem mathematischen Selbstkonzept aufweisen, d. h. *Zählfertigkeit*, *Ziffernkenntnis* und *Anzahlseriation*, verwendet (s. Abb. 9). Positive Pfadkoeffizienten werden als positive Einflüsse, negative Koeffizienten entsprechend als negative Einflüsse interpretiert.

Modell 1 zeigt für beide Leistungsbereiche eine gute Passungsgüte (*Sprache*: $\chi^2 (69) = 109.86$, $p < .01$, CFI = .978, TLI = .966, RMSEA = .049; *Mathematik*: $\chi^2 (114) = 146.85$, $p < .01$, CFI = .971, TLI = .958, RMSEA = .038; s. Tab. 30; Faktorladungen und Eigenwerte sind den Tabellen B-9 u. B-10 im Anhang zu entnehmen). Signifikant korrelierte Messfehler sind zu beobachten bei der Skala *SK Verbal* für das erste Parcel zwischen T1 und T2 ($r = .15$) und zwischen T2 und T3 für alle drei Parcels ($r = .29$, $r = .24$, $r = .22$). Bei den Leistungstests korrelieren die Messfehler des NS-Tests zwischen T1 und T2 sowie zwischen T2 und T3 bedeutsam ($r = .26$, $r = .21$); beim AWST-R liegen keine signifikanten Korrelationen zwischen den Messfehlern vor. Bei der Skala *SK Mathe* korrelieren die Messfehler signifikant für das erste der drei Selbstkonzeptparcels zwischen T1 und T2 ($r = .19$), beim MZ-Test für die Items 1 ($r = .32$) und 3 ($r = .44$) zwischen T1 und T2 sowie für die Items 3 ($r = .30$) und 5 ($r = .14$) zwischen T2 und T3. Modell 1A, bei dem eine Korrelation der Messfehler ausgeschlossen wird, zeigt entsprechend für beide Bereiche einen signifikant schlechteren Fit ($\chi^2 \Delta(10) = 112.64$; $p < .001$; s. Tab. 30). Erwartungsgemäß fallen in diesem Modell die Autokorrelationen im Vergleich zu Modell 1 höher, die kreuzverzögerten Pfade hingegen niedriger aus.

Entscheidend für das Modell 1 sind die Kreuzpfade. Für den mathematischen Bereich führen jeweils signifikante Pfade von der Leistung zum zukünftigen Selbstkonzept (T1 – T2: $\beta = .20$, $p < .05$; T2 – T3: $\beta = .28$, $p < .01$; s. Abb. 9). Diejenigen Pfade, die das Selbstkonzept mit der zukünftigen Leistung verbinden, sind hingegen nicht signifikant (T1 – T2: $\beta = .02$, $p > .05$; T2 – T3: $\beta = .08$, $p > .05$). Für den sprachlichen Bereich zeigt sich zwischen T2 und T3 ein ähnliches Muster (s. Abb. 8): Hier ist ebenfalls der Pfad von der Leistung (T2) zum Selbstkonzept (T3) signifikant ($\beta = .20$, $p < .05$), die Verbindung zwischen dem Selbstkonzept (T2) zur Leistung (T3) hingegen nicht ($\beta = -.05$, $p > .05$). Zwischen T1 und T2 ist zwar die Verbindung von der Leistung (T1) zum Selbstkonzept (T2) stärker als die vom Selbstkonzept (T1) zur Leistung (T2), jedoch ist sie nicht statistisch bedeutsam.

Abbildung 8: Modell 1 für den Bereich *Sprache**Anmerkungen.*

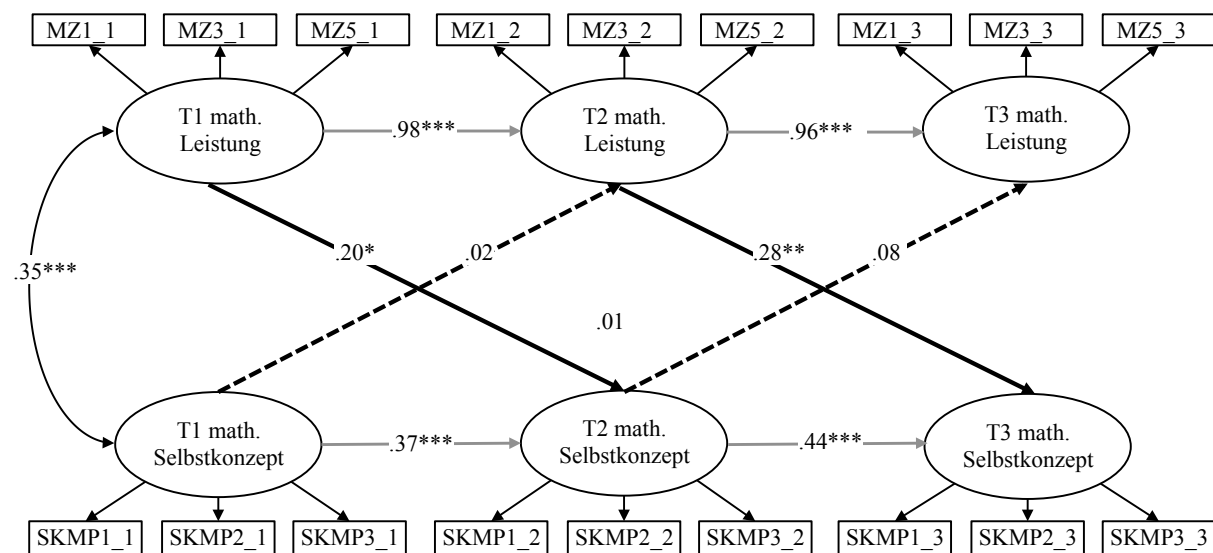
durchgehende Pfade = signifikante Effekte (***) $p < .001$, (**) $p < .01$, (*) $p < .05$)

gestrichelte Pfade = nicht-signifikante Effekte

SKVP1_1 bis SKVP3_3 = Itemparcels, in denen jeweils zwei Items der Skala *SK Verbal* zusammengefasst worden sind (T1 bis T3)

NS_1 bis NS_3 = Summenwert Aufgabe NS (T1 bis T3)

AWST_1 bis AWST_3 = Summenwert des AWST-R (T1 bis T3)

Abbildung 9: Modell 1 für den Bereich *frühe mathematische Fähigkeiten**Anmerkungen.*

durchgehende Pfade = signifikante Effekte (***) $p < .001$, (**) $p < .01$, (*) $p < .05$)

gestrichelte Pfade = nicht-signifikante Effekte

SKMP1_1 bis SKMP3_3 = Itemparcels, in denen jeweils zwei Items der Skala *SK Mathe* zusammengefasst worden sind (T1 bis T3)

MZ1_1 bis MZ5_3 = Summenwerte der Untertests des MZ-Tests (T1 bis T3); MZ1 = Untertest *Zählfertigkeit*, MZ3 = Untertest *Ziffernkenntnis*, MZ5 = Untertest *Anzahlseriation*

Das autoregressive Modell 2, in dem die kreuzverzögerten Effekte nicht angenommen werden, sondern lediglich eine Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistung zu T1, zeigt sowohl für den verbalen als auch für den mathematischen Bereich einen schlechteren Fit als Modell 1 (s. Tab. 30). Die signifikante Verbesserung des Modellfits durch die Hinzunahme der Kreuzkorrelationen (*Sprache*: $\chi^2 \Delta(4) = 12.22$, $p < .001$; *Mathematik*: $\chi^2 \Delta(4) = 19.92$, $p < .001$; s. Tab. 30) deutet darauf hin, dass die Leistung nicht nur anfänglich mit der Selbstwahrnehmung korreliert, sondern auch zeitlich versetzt einen zusätzlichen Effekt auf das zukünftige Selbstkonzept ausübt. Dass dabei zwar die Leistung einen signifikanten Effekt auf das zukünftige Selbstkonzept zeigt, nicht aber umgekehrt das Selbstkonzept auf die zukünftige Leistung, weist auf den in *Hypothese 5b* postulierten *Skill-Development-Effekt* hin.

Tabelle 30: Passungsgüte der Strukturgleichungsmodelle für die Bereiche *Sprache* und *Mathematik* sowie Unterschiede zwischen Modell 1 und Modell 1A bzw. 2 (χ^2_{diff} -Werte)

Modell	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	<i>df</i> _{diff}	χ^2_{diff}
<i>Sprache</i>							
Modell 1	109.86	69	.978	.966	.049		
Modell 1A	191.21	79	.939	.919	.075	10	81.35***
Modell 2	122.08	73	.973	.962	.052	4	12.22*
<i>Mathematik</i>							
Modell 1	146.85	114	.971	.958	.038		
Modell 1A	259.49	124	.898	.874	.066	10	112.64***
Modell 2	172.66	116	.957	.944	.044	4	19.92***

Anmerkungen.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Modell 1A und 2 werden jeweils gegen Modell 1 getestet.

Die Signifikanztests basieren auf den Chi-Quadrat-Differenzwerten im Verhältnis zu den df_{diff} .

Modell 1 = A priori-Modell mit korrelierten Messfehlern zwischen den gleichen Variablen, die an unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten erhoben wurden

Modell 1A = Modell 1 ohne korr. Messfehler

Modell 2 = Modell 1 ohne kreuzverzögerte Effekte

5.4.2 Vergleich der nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepte mit entsprechenden Außenkriterien

Für die nicht-leistungsbezogenen Bereiche des Selbstkonzepts, die sportlichen Fähigkeiten und Interessen, das Aussehen, die Beziehung zu Gleichaltrigen sowie zu den Eltern, liegen zur Überprüfung von *Hypothese 3a* und *Fragestellung 3a* zu T2 und T3 als Außenkriterien Einschätzungen dieser Merkmale von den Erzieherinnen, den Eltern und den Teilnehmerinnen vor.

In Tabelle 31 sind die deskriptiven Statistiken der Einschätzungen der mit den nicht-leistungsbezogenen SEFKI-Skalen korrespondierenden Indikatorvariablen durch Erzieherinnen, Eltern und Teilnehmerinnen aufgeführt. Erzieherinnen und Eltern beurteilten die sportli-

chen Fähigkeiten und die Beziehung zu Gleichaltrigen sowie zu den Eltern. Die Untersucherinnen schätzten das Aussehen der Kinder ein. Ähnlich wie im leistungsbezogenen Bereich liegen die durchschnittlichen Einschätzungen der nicht-leistungsbezogenen Merkmale bzw. Verhaltensweisen der Kinder zu beiden Untersuchungszeitpunkten (T2 und T3) über dem arithmetischen Mittel (> 1.5) und werden von den Eltern positiver wahrgenommen als von den Erzieherinnen (*sportliche Fähigkeiten*: T2: $t(143) = 1.73, p > .05$; T3: $t(143) = 2.28, p > .05$; *Beziehung zu Peers*: T2: $t(143) = 3.79, p > .001$; T3: $t(143) = 2.33, p > .05$; *Beziehung zu den Eltern*: T2: $t(143) = 4.05, p > .05$; T3: $t(143) = 2.85, p > .01$). Nur bei weniger als 5 % der Kinder wurden von den Untersucherinnen Auffälligkeiten des Aussehens beobachtet (s. Tab. 32). Im Vergleich zu den leistungsbezogenen Kriterien werden die nicht-leistungsbezogenen Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen zu T3 nicht positiver eingeschätzt als zu T2 (s. Tab. 31). Die Erzieherinnenurteile weisen über einen Zeitraum von einem Jahr (zwischen T2 und T3) zeitliche Stabilitäten zwischen $r_{tt} = .37$ (*Beziehung zu Gleichaltrigen*) und $r_{tt} = .55$ (*sportliche Fähigkeiten*) auf, die Eltern-Urteile sind ähnlich stabil (*Beziehung zu Gleichaltrigen*: $r_{tt} = .36$ u. *sportliche Fähigkeiten*: $r_{tt} = .56$; s. Tab. 31).

Tabelle 31: Einschätzung von Fähigkeiten und Merkmalen der Kinder durch Erzieherinnen, Eltern und Untersucherinnen (Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Stabilitätskoeffizienten (r_{tt}) und t -Werte der Mittelwertvergleiche zwischen T2 und T3)

	T2		T3		Stabilitäten (r_{tt})	Vergleich T2 – T3 (t -Tests)	
	M	(SD)	M	(SD)		t	p
<i>sportl. Fähigkeiten</i>							
Erzieherinnen	2.16	(.71)	2.19	(.66)	.55**	-1.64	> .05
Eltern	2.29	(.67)	2.35	(.64)	.56**	-1.39	> .05
gemittelt #	2.22	(.54)	2.27	(.50)		-1.43	> .05
<i>Aussehen</i>							
Untersucherin	2.83	(.41)	2.81	(.46)		-0.83	> .05
<i>Beziehung zu Peers</i>							
Erzieherinnen	2.19	(.71)	2.30	(.67)	.37**	-1.64	> .05
Eltern	2.46	(.58)	2.45	(.59)	.36**	0.13	> .05
gemittelt #	2.33	(.50)	2.38	(.49)		-1.15	> .05
<i>Beziehung zu den Eltern</i>							
Erzieherinnen	2.58	(.57)	2.54	(.58)	.51**	0.90	> .05
Eltern	2.80	(.44)	2.72	(.50)	.41**	1.92	> .05
gemittelt #	2.69	(.40)	2.63	(.40)		1.92	> .05

Anmerkungen.

$n = 144$

möglicher Wertebereich der Rohwerte 0-3

gemittelt = über das Urteil von Erzieherinnen und Eltern gemittelte Werte

** $p < .01$

Tabelle 32: Häufigkeiten der definierten äußerlichen Merkmale (beobachtet durch die Untersucherinnen) zu T2 und T3

MZP	Brille	Hautfarbe	Übergewicht
T2	10	14	0
T3	11	15	1

Für die nicht-leistungsbezogenen Bereiche bestehen zwischen den Selbstevaluationen der Kinder und den korrespondierenden Einschätzungen der Bezugspersonen (Eltern und Erzieherinnen) sowie den Beobachtungen der Untersucherinnen keine oder nur schwache Korrelationen ($r_s = -.14$ bis $r_s = .28$; s. Tab. 33 u. Tab. 34). Die von den Erzieherinnen eingeschätzte sportliche Fähigkeit korreliert nicht mit dem sportlichen Selbstkonzept. Dies gilt auch für die Korrelation zwischen Selbstwahrnehmung des Aussehens und den von den Untersucherinnen beobachteten Auffälligkeiten. Auch das Selbstkonzept der Beziehung zu den Eltern weist keinen bedeutsamen Zusammenhang mit der Einschätzung dieser Beziehung durch die Erzieherinnen auf. Lediglich die von den Erzieherinnen eingeschätzte Beziehung zu Gleichaltrigen steht zu T3 in einem bedeutsamen, aber geringen Zusammenhang ($r_s = .28$; $p < .01$) mit der entsprechenden Selbstwahrnehmung der Kinder. Hinsichtlich der Entwicklung der Zusammenhänge zwischen Erzieherinnenurteil und entsprechendem Selbstkonzeptbereich zeigt sich ein inkonsistentes Muster (s. Tab. 35): Während die Korrelation zwischen *SK Sport* und der Beurteilung der sportlichen Fähigkeiten signifikant abnimmt, steigt die Korrelation zwischen *SK Peers* und der Beurteilung der Beziehung zu Gleichaltrigen signifikant an. Zwischen *SK Eltern* und der Beurteilung der Beziehung zu den Eltern besteht zu allen Untersuchungszeitpunkten keine signifikante Korrelation.

Tabelle 33: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den Einschätzungen der Erzieherinnen (E) und der Untersucherinnen (U)

	sportl. Fähigk. (E)		Brille		Aussehen (U) Hautfarbe		Übergewicht		Bez. zu Peers (E)		Bez. zu Eltern (E)	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3
SPO	.02	-.14	.01	-.05	-.14	.01	-.05	.04	-.11	.12	-.05	.04
AUS	.11	.06	.06	-.11	.06	.06	-.11	-.02	-.06	.06	-.07	.16
PEE	.06	-.02	.05	.01	-.02	.05	.01	.02	.03	.28**	-.13	.12
ELT	-.05	.02	-.06	.02	.02	-.06	.02	.11	.04	.02	-.07	.02
VER	-.02	-.07	-.08	-.06	-.07	-.08	-.06	.04	-.04	.10	-.10	.13
MAT	.00	-.06	-.01	-.08	-.06	-.01	-.08	.04	-.13	.16*	-.04	.21*

Anmerkungen.

$n = 144$

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Korrelationen zwischen den SK-Skalen und korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

Zwischen den Einschätzungen der Eltern und den Selbsteinschätzungen der Kinder ergibt sich ebenfalls nur ein signifikanter Zusammenhang (s. Tab. 34): Zu T2 steht die von den Eltern

beurteilte sportliche Fähigkeit in einem statistisch bedeutsamen, allerdings schwachen Zusammenhang mit der Skala *SK Sport* ($r_s = .18$; $p < .05$). Die von den Eltern eingeschätzte Beziehung zu Gleichaltrigen korreliert interessanterweise zu T2 signifikant negativ mit den Skalen *SK Sport* und *SK Aussehen*, steht jedoch in keinem Zusammenhang mit der korrespondierenden Skala *SK Peers*. Zwischen T2 und T3 finden keine statistisch bedeutsamen Veränderungen der Zusammenhänge statt (s. Tab. 35).

Tabelle 34: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den Einschätzungen der Eltern

	sportl. Fähigk.		Bez. zu Peers		Bez. zu Eltern	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3
SPO	.18*	.06	-.17*	-.12	-.03	-.07
AUS	.03	.08	-.20*	.09	-.01	-.01
PEE	.10	-.02	-.02	.11	-.12	-.07
ELT	.06	.08	-.02	-.11	.10	-.02
VER	-.08	-.06	-.03	-.15	.09	.05
MAT	.01	-.05	-.14	-.12	.11	.07

Anmerkungen.

$n = 144$

* $p < .05$

Die Korrelationen zwischen SK-Skalen und korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

Zwischen den Urteilen der Erzieherinnen und den Eltern bestehen keine oder lediglich geringe Korrelationen ($r_s = .08$ bis $r_s = .24$; s. Tab. 35). Auch hinsichtlich der Höhe der Korrelationen zwischen kindlicher Selbsteinschätzung und den Beurteilungen durch die Erzieherinnen und Eltern ergeben sich keine Unterschiede (s. Tab. 35).

Tabelle 35: Zusammenhänge (r_s) zwischen Erzieherinnen- und Elternurteilen (zu T2 u. T3), Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern (zu T2 u. T3) sowie zwischen T2 und T3 (für Erzieherinnen und Eltern) hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den SEFKI-Skalen und den entsprechenden Einschätzungen (t -Werte)

	r_s zwischen Erzieherinnen- u. Elternurteilen		Korr.unterschiede Erz.- vs. Elternurteilen (t -Werte)		Korr.unterschiede T2 vs. T3 (t -Werte)	
	T2	T3	T2	T3	Erz.	Eltern
sportliche Fähigkeiten	.23**	.20*	1.56	-1.56	-2.03*	-1.55
Beziehung zu Peers	.16	.08	1.90	1.65	2.76**	1.38
Beziehung zu den Eltern	.24**	.17*	-0.46	-0.37	1.08	-1.32

Anmerkungen.

$n = 144$

** $p < .01$, * $p < .05$

5.5 Der Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten

Die folgenden Analysen sollen zum einen die Frage beantworten helfen, ob die frühkindlichen Selbsteinschätzungen in Zusammenhang mit den Fremdeinschätzungen des kindlichen Selbstkonzepts durch Eltern und Erzieherinnen stehen (*Fragestellung 6a*). Darüber hinaus ist

von Interesse, ob sich die Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdkonzepten im Untersuchungszeitraum verändern (*Fragestellung 6b*) und ob sie sich in Abhängigkeit von der Bezugsperson unterscheiden (*Fragestellung 6c*). Wie aus Tabelle 36 ersichtlich, variieren die durchschnittlichen Fremdbilder der Erzieherinnen und Eltern zwischen $M = 2.09$ (Erzieherinnen T2: *Sprachliche Fähigkeiten*) und $M = 2.75$ (Eltern T2: *Beziehung zu den Eltern*) und liegen somit jeweils über dem arithmetischen Mittel (> 1.5). Ähnlich wie die Selbstkonzepte der Kinder sind sie also durchweg sehr positiv. Die Fremdbilder weisen dabei geringe bis mittlere zeitliche Stabilitäten über ein Jahr hinweg auf (zwischen $r_{tt} = .20$ (Erzieherinnen: *Aussehen*) und $r_{tt} = .45$ (Erzieherinnen: *sprachliche Fähigkeiten* u. Eltern: *mathematische Fähigkeiten*)). Die Eltern schätzen wie die Erzieherinnen die kindlichen Selbstkonzeptbereiche zu T3 nicht bedeutend anders als zu T2 ein, mit einer Ausnahme: Die elterliche Einschätzung der Beziehung zu den Eltern ist zu T3 signifikant negativer als zu T2 (T2: $M = 2.75$ vs. T3: $M = 2.62$; $t(121) = 2.33$, $p < .05$; s. Tab. 37). Die elterlichen Fremdkonzepte fallen fast immer positiver aus als die der Erzieherinnen, mit Ausnahme der Fremdeinschätzung des sportlichen Selbstkonzepts zu T2 und T3 sowie des Selbstkonzepts über die Beziehung zu den Eltern zu T3 (s. Tab. 37).

Tabelle 36: Einschätzungen der kindlichen Selbstkonzeptbereiche durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Stabilitäten (r_{tt}))

	Erzieherinnen					Eltern				
	T2		T3		r_{tt} T2-T3	T2		T3		r_{tt} T2-T3
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Sport	2.19	.64	2.30	.59	.36**	2.31	.66	2.34	.60	.44***
Aussehen	2.30	.51	2.20	.51	.20**	2.51	.56	2.43	.56	.27**
Peers	2.19	.59	2.29	.54	.28**	2.42	.59	2.44	.55	.31***
Eltern	2.48	.50	2.51	.58	.24**	2.75	.46	2.62	.55	.30***
Verbal	2.09	.69	2.25	.59	.45***	2.33	.64	2.40	.59	.37***
Mathe	2.12	.62	2.17	.58	.36***	2.38	.70	2.36	.66	.45***

Anmerkung.

$n = 122$

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Tabelle 37: Unterschiede hinsichtlich des Niveaus der Fremdkonzepte zwischen T2 und T3 und zwischen Erzieherinnen und Eltern (t -Werte)

	Unterschied zwischen T2 u. T3				Unterschied zwischen Erz. u. Eltern			
	Erzieherinnen		Eltern		T2		T3	
	t	p	t	p	t	p	t	p
Sport	-1.71	$> .05$	-0.40	$> .05$	1.48	$> .05$	0.48	$> .05$
Aussehen	1.88	$> .05$	1.26	$> .05$	3.22	$< .01$	3.73	$< .001$
Peers	-1.56	$> .05$	-0.41	$> .05$	3.55	$< .01$	2.33	$< .05$
Eltern	-0.41	$> .05$	2.33	$< .05$	4.52	$< .001$	1.79	$> .05$
Verbal	-2.58	$< .05$	-1.22	$> .05$	3.23	$< .01$	2.53	$< .05$
Mathe	-0.91	$> .05$	0.26	$> .05$	3.88	$< .001$	2.73	$< .01$

Anmerkung.

$df = 121$

Während die Selbstkonzepte zu T2 noch in keinem bedeutsamen Zusammenhang zu den entsprechenden Fremdkonzepten der Erzieherinnen stehen, korrelieren zu T3 das Selbstkonzept des Aussehens ($r_s = .18$; $p > .05$), der Beziehung zu Gleichaltrigen ($r_s = .22$; $p > .01$) und der sprachlichen ($r_s = .20$; $p > .01$) sowie der mathematischen Fähigkeiten ($r_s = .24$; $p > .01$) signifikant mit den entsprechenden Fremdeinschätzungen. Allerdings sind die Korrelationen gering, der höchste Koeffizient liegt bei $r_s = .24$ (Selbst- und Fremdkonzept der frühen mathematischen Fähigkeiten; s. Tab. 38).

Tabelle 38: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den von den Erzieherinnen eingeschätzten und den selbsteingeschätzten Selbstkonzeptbereichen der Kinder, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3

Selbstkonzepte der Kinder	Fremdkonzepte der Erzieherinnen											
	Sport		Aussehen		Peers		Eltern		Verbal		Mathe	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3
SK Sport	.03	.16	-.10	.07	.05	.08	-.06	.06	-.04	.10	.05	.05
SK Aussehen	.10	.09	.05	.18*	.02	.14	-.08	.14	-.03	.15	.11	.06
SK Peers	-.08	.08	-.13	.05	-.09	.22*	-.17	.12	-.08	.04	-.11	.00
SK Eltern	-.01	.03	-.01	.03	-.01	.14	-.15	.06	-.04	.14	.03	.13
SK Verbal	-.11	-.05	.09	.08	.00	.10	.00	.21*	.04	.20*	.02	.19*
SK Mathe	-.05	.11	.02	.10	-.08	.05	.01	.18*	-.03	.16	.03	.24**

Anmerkungen.

$n = 122$

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Korrelationen zwischen den SK-Skalen und korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

Die Fremdkonzepte der Eltern korrelieren hingegen nicht bedeutsam mit den korrespondierenden kindlichen Selbstkonzepten, mit einer Ausnahme: Das verbale Selbstkonzept korreliert zu T2 signifikant mit dem verbalen Fremdkonzept ($r_s = .18$; $p < .05$) und steht darüber hinaus auch mit dem mathematischen Fremdkonzept der Eltern in bedeutsamem Zusammenhang ($r_s = .21$; $p < .05$; s. Tab. 39).

Tabelle 39: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den von den Eltern eingeschätzten und den selbsteingeschätzten Selbstkonzeptbereichen der Kinder zu T2 und T3, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3

Selbstkonzepte der Kinder	Fremdkonzepte der Eltern											
	Sport		Aussehen		Peers		Eltern		Verbal		Mathe	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3
SK Sport	.10	.06	-.09	-.05	-.09	.02	-.11	-.01	.11	.06	.16	-.03
SK Aussehen	-.06	.10	-.03	.01	-.10	.05	-.08	.08	.13	.13	.12	.08
SK Peers	.09	-.06	-.03	-.05	.00	.17	.00	.04	.05	-.04	.02	-.17
SK Eltern	.16	-.01	-.02	-.04	.02	-.04	.06	.15	.06	-.07	.16	-.14
SK Verbal	.15	.01	-.05	-.09	.06	.09	.13	.05	.18*	.05	.21*	.13
SK Mathe	.10	.01	-.08	-.09	-.03	.12	.04	.11	.05	.11	.17	.14

Anmerkungen.

$n = 122$

* $p < .05$

Die Korrelationen zwischen den SK-Skalen und den korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

Die Tendenz, dass Erzieherinnen die bereichsspezifischen Selbstkonzepte genauer einschätzen als die Eltern, lässt sich statistisch allerdings nicht absichern (s. Tab. 40). Für die Bereiche *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Beziehung zu den Eltern* und *frühe mathematische Fähigkeiten* steigt die Korrelation zwischen der Einschätzung der Erzieherinnen und dem Selbstkonzept im Laufe der Entwicklung von T2 zu T3 statistisch bedeutsam an (s. Tab. 40).

Tabelle 40: Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern sowie zwischen den Erhebungszeitpunkten hinsichtlich der Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild (*t*-Werte)

	Erz. vs. Eltern		T2 vs. T3	
	T2	T3	Erz.	Eltern
Sport	0.63	-0.92	1.38	-0.45
Aussehen	-0.72	-.156	1.24	0.40
Peers	0.86	-0.46	3.19*	1.75
Eltern	1.89	0.85	2.05*	-0.92
Verbal	1.34	-1.57	1.85	-1.40
Mathe	1.49	-0.99	2.27*	-0.35

Anmerkung.

$n = 122$

* $p < .05$

Die Einschätzungen der Erzieherinnen korrelieren mit denen der Eltern hinsichtlich der entsprechenden Selbstkonzeptbereiche gering bis mäßig ($r_s = .10$ bis $r_s = .36$; s. Tab. 41). Dabei sind im verbalen und im mathematischen Bereich höhere Übereinstimmungen der Urteile vorzufinden als in den anderen Bereichen. Darüber hinaus korrelieren auch nicht korrespondierende Bereiche signifikant (s. Tab 41).

Tabelle 41: Rangkorrelationen (r_s) zwischen den Fremdkonzepten der Erzieherinnen und der Eltern, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3

Einschätzungen der Erzieherin- nen	Sport		Aussehen		Einschätzungen der Eltern							
	T2	T3	T2	T3	Peers		Eltern		Verbal		Mathe	
	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3	T2	T3
Sport	.11	.15	-.13	-.04	-.01	.00	.04	.00	.03	.08	.13	.28**
Aussehen	.09	.01	.13	.14	.10	.15	.13	-.01	.25**	.11	.15	.07
Peers	.07	.03	.02	.14	.23*	.11	.15	.10	.09	.27**	.22*	.07
Eltern	.10	.12	.03	.09	.17	.12	.10	.20*	.13	.26**	.25*	.11
Verbal	.01	.11	.08	.06	.11	.18	.05	.11	.21*	.33**	.30**	.14
Mathe	.09	.18*	.01	-.03	.15	.02	.12	.04	.26**	.30**	.36**	.23*

Anmerkungen.

$n = 122$

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Korrelationen zwischen den korrespondierenden Einschätzungen sind fett markiert.

5.6 Interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung bereichsspezifischer Selbstkonzepte

Im Folgenden werden Auswirkungen von individuellen Merkmalen (*Geschlecht, Migrationshintergrund, Teilnahme an einer Gruppenförderung im Kindergarten*) auf das Selbstkonzept untersucht. Als externe Kriterien der bereichsspezifischen Selbstkonzepte werden für die Bereiche *sportliche Fähigkeiten, Beziehung zu Gleichaltrigen* und *Beziehung zu den Eltern* die Erzieherinnen-Urteile, für das Aussehen die Beobachtung der Untersucherinnen herangezogen. Hinsichtlich des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts gelten die Leistungen im AWT-R (Sprache) bzw. MZ-Test (Mathematik) als korrespondierende Kriterien.

5.6.1 Geschlecht

Aufgrund der bisherigen Befunde ist nicht eindeutig, ob sich Mädchen und Jungen in der frühen Kindheit hinsichtlich der Ausprägung sowie der Entwicklung der verschiedenen Selbstkonzepte unterscheiden (*Fragestellung 7a*). In den folgenden Tabellen (s. Tab. 42 u. 43) sind die Selbsteinschätzungen der Kinder und die Fremdbeurteilungen für Jungen und Mädchen getrennt dargestellt. Tabelle 44 gibt einen Überblick über die inferenzstatistischen Prüfungen ausgewählter geschlechtsspezifischer Unterschiede.

Tabelle 42: Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Geschlecht (Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*))

SEFKI-Skalen	T1				T2				T3			
	Mädchen		Jungen		Mädchen		Jungen		Mädchen		Jungen	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
SK Sport	3.14	(.64)	3.20	(.74)	3.08	(.69)	3.29	(.61)	3.17	(.60)	3.41	(.46)
SK Auss.	3.26	(.62)	3.21	(.79)	3.27	(.57)	3.31	(.68)	3.31	(.54)	3.25	(.75)
SK Peers	3.00	(.80)	2.86	(.90)	3.09	(.69)	2.78	(.97)	2.84	(.78)	2.82	(.78)
SK Eltern	3.19	(.59)	3.13	(.75)	3.28	(.57)	3.26	(.67)	3.20	(.54)	3.25	(.54)
SK Verbal	2.75	(.77)	2.56	(.86)	2.69	(.65)	2.66	(.86)	2.67	(.72)	2.53	(.87)
SK Mathe	2.74	(.86)	2.77	(.97)	2.72	(.79)	2.82	(.86)	2.86	(.68)	2.90	(.73)

Anmerkung.

n = 184

Mädchen im Kindergartenalter schätzen sich im Bereich *Beziehung zu Gleichaltrigen* bedeutsam positiver als die Jungen ein ($\eta^2_p = .017$). Tendenziell haben die Mädchen auch ein positiveres Selbstkonzept hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten als die Jungen ($\eta^2_p = .012$). Am deutlichsten zeichnet sich ein Unterschied im Bereich *Sport* ab: Die Jungen schätzen sich hier signifikant positiver ein als die Mädchen ($\eta^2_p = .036$). Die statistisch bedeutsame Wechselwirkung der Faktoren *Geschlecht* und *Alter* für das soziale Selbstkonzept ($\eta^2_p = .015$) weist auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Entwicklungen hin. Wie geplante Kontraste zei-

gen, entwickelt sich das soziale Selbstkonzept der Jungen zwischen T2 und T3 positiver ($\eta^2_p = .023$), während jenes der Mädchen im letzten Kindergartenjahr negativ wird, sodass zum Ende der Kindergartenzeit das soziale Selbstkonzept beider Geschlechter auf dem gleichen Niveau ist. In den übrigen SEFKI-Skalen ergeben sich keine signifikanten Wechselwirkungen.

Tabelle 43: Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit vom Geschlecht und dem Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD))

externe Kriterien	T1				T2				T3			
	Mädchen		Jungen		Mädchen		Jungen		Mädchen		Jungen	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Sport ¹	-	-	-	-	2.15	(.73)	2.17	(.73)	2.13	(.68)	2.17	(.76)
Aussehen ²	-	-	-	-	2.72	(.48)	2.77	(.45)	2.74	(.50)	2.70	(.52)
Peers ¹	-	-	-	-	2.23	(.70)	2.05	(.75)	2.26	(.71)	2.25	(.67)
Eltern ¹	-	-	-	-	2.52	(.58)	2.52	(.64)	2.57	(.58)	2.39	(.62)
Sprache ³	24.95	(9.01)	25.12	(8.77)	25.73	(8.26)	26.16	(7.50)	29.82	(5.58)	29.53	(5.60)
Mathe ⁴	17.26	(7.29)	18.75	(6.39)	20.25	(6.66)	21.86	(5.88)	26.31	(3.20)	26.31	(3.19)

Anmerkungen.

$n = 184$

¹ Einschätzung des Bereichs durch die Erzieherinnen

² über die Merkmale *Gewicht*, *Hautfarbe* und *Brille* gemittelte Beurteilung von den Untersucherinnen

³ Leistung der Kinder im AWST-R

⁴ Leistung der Kinder im MZ-Test

Abbildung 10 veranschaulicht den Vergleich der geschlechtsspezifischen Ausprägungen hinsichtlich der bereichsspezifischen Selbstkonzepte mit denen der jeweils entsprechenden Außenkriterien (für die Skalen *SK Sport*, *SK Peers*, *SK Aussehen* und *SK Eltern* jeweils über T2 und T3, für die Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* jeweils über alle drei Erhebungszeitpunkte). Wie auch die Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Außenkriterien zeigen (s. Tab. 44), reflektieren die Unterschiede hinsichtlich der Selbstwahrnehmung der sportlichen Fähigkeiten sowie der Beziehung zu Gleichaltrigen keine von den Erzieherinnen wahrgenommenen Unterschiede hinsichtlich dieser Merkmale. Die sprachlichen Leistungen im AWST-R der Mädchen sind ebenfalls nicht schwächer als die der Jungen, wie es hingegen tendenziell für die verbalen Selbstkonzepte zu beobachten ist.

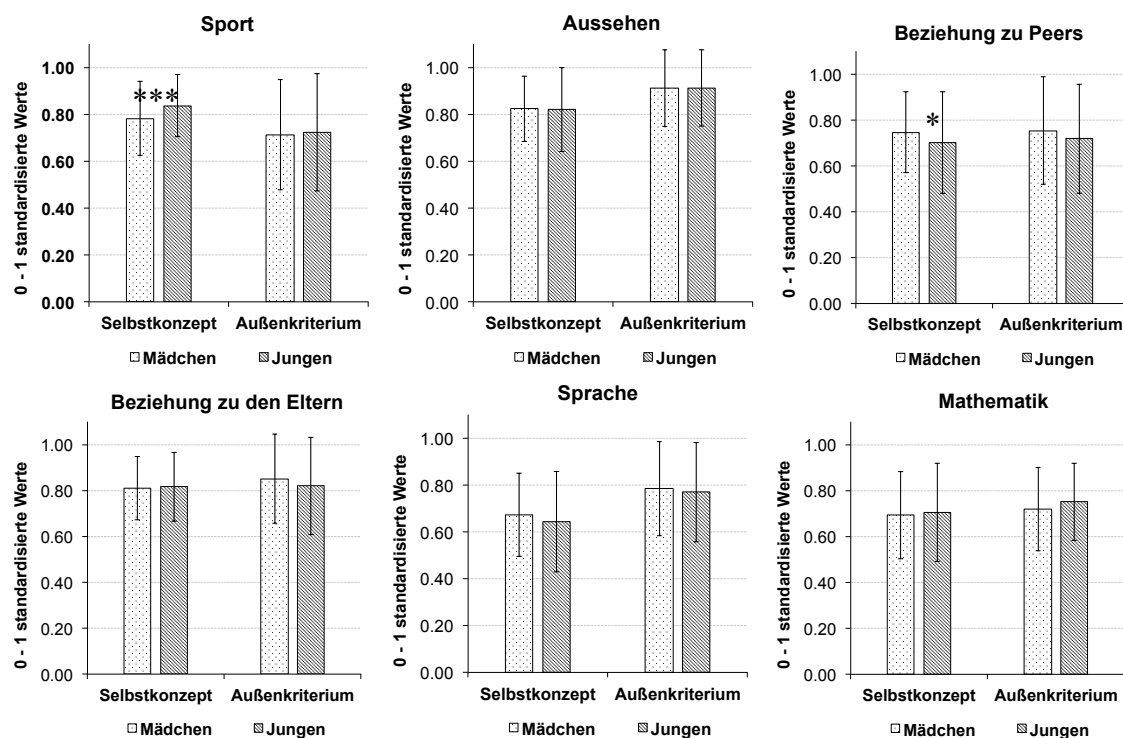


Abbildung 10: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Geschlecht. *** $p < .001$, * $p < .05$.

Analog zur Selbstwahrnehmung der Beziehung zu Gleichaltrigen wird im Laufe des letzten Kindergartenjahres auch die, zunächst im Vergleich zu den Mädchen negativere, korrespondierende Einschätzung der Erzieherinnen bei den Jungen positiver, während die der Mädchen nahezu unverändert auf dem gleichen Niveau bleibt (Interaktion *Geschlecht* x *Alter*: $\eta^2_p = .015$). Zugleich nimmt die von den Erzieherinnen wahrgenommene Qualität der Beziehung zu den Eltern bei den Jungen von T2 zu T3 deutlich ab, während sie für die Mädchen leicht zunimmt (Interaktion *Geschlecht* x *Alter*: $\eta^2_p = .020$), was sich jedoch nicht in der Selbstwahrnehmung niederschlägt. Auch die zu T2 schlechteren mathematischen Leistungen der Mädchen im Vergleich zu den Jungen verbessern sich im Verlauf des letzten Kindergartenjahres stärker, sodass am Ende beide auf dem gleichen Niveau liegen (Interaktion *Geschlecht* x *Alter*: $\eta^2_p = .019$). Dies geht jedoch nicht mit einer positiven Selbstkonzeptentwicklung der Mädchen einher.

Tabelle 44: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Geschlecht (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)

	Selbstkonzept			Außenkriterien		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
<i>Sport</i>						
Geschlecht	10.38	< .001	.036	0.16	n. s.	.001
Geschlecht x Alter	2.21	n. s.	.008	0.23	n. s.	.001
<i>Aussehen</i>						
Geschlecht	0.15	n. s.	.001	2.76	.10	.010
Geschlecht x Alter	0.68	n. s.	.002	0.00	n. s.	.000
<i>Beziehung zu Gleichaltrigen</i>						
Geschlecht	4.86	< .05	.017	1.86	n. s.	.007
Geschlecht x Alter	2.84	< .05	.015	4.00	< .05	.015
T1 vs. T2	2.27	n. s.	.008	-	-	-
T2 vs. T3	6.47	< .01	.023	-	-	-
<i>Beziehung zu den Eltern</i>						
Geschlecht	0.75	n. s.	.003	1.96	n. s.	.008
Geschlecht x Alter	0.05	n. s.	.000	5.29	< .05	.020
<i>Sprache</i>						
Geschlecht	3.29	.07	.012	0.30	n. s.	.001
Geschlecht x Alter	1.04	n. s.	.004	0.12	n. s.	.000
<i>Mathematik</i>						
Geschlecht	0.23	n. s.	.001	2.47	n. s.	.010
Geschlecht x Alter	0.54	n. s.	.002	4.97	< .01	.019
T1 vs. T2				0.00	n. s.	.000
T2 vs. T3				8.21	< .01	.031

5.6.2 Migrationshintergrund

Auch das Merkmal *Migrationshintergrund* könnte Effekte auf das Selbstkonzept und seine Entwicklung ausüben (*Fragestellung 7b*). Im Folgenden werden daher die drei bzgl. des Migrationshintergrundes unterschiedenen Gruppen verglichen. Tabelle 45 und Tabelle 46 enthalten die Einschätzungen der Selbstkonzeptbereiche und die korrespondierenden Fremdbeurteilungen der drei definierten Gruppen. In Tabelle 47 sind ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Selbstkonzeptbereiche bzw. die entsprechenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Migrationsstatus dargestellt.

Tabelle 45: Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Migrationsstatus (Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*))

	T1			T2			T3		
	Mihi 0	Mihi 1	Mihi 2	Mihi 0	Mihi 1	Mihi 2	Mihi 0	Mihi 1	Mihi 2
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
1.	3.25 (.66)	2.92 (.70)	3.19 (.70)	3.26 (.61)	3.08 (.63)	3.10 (.73)	3.35 (.48)	3.18 (.53)	3.24 (.65)
2.	3.30 (.64)	3.16 (.64)	3.17 (.87)	3.40 (.51)	3.17 (.81)	3.18 (.65)	3.33 (.57)	3.13 (.73)	3.31 (.72)
3.	2.92 (.90)	2.94 (.79)	2.94 (.81)	2.99 (.84)	2.90 (.92)	2.85 (.83)	2.81 (.75)	2.79 (.76)	2.89 (.84)
4.	3.22 (.64)	3.08 (.56)	3.10 (.80)	3.31 (.55)	3.28 (.75)	3.19 (.64)	3.24 (.51)	3.21 (.55)	3.21 (.59)
5.	2.59 (.79)	2.65 (.78)	2.77 (.90)	2.73 (.74)	2.54 (.73)	2.67 (.81)	2.68 (.78)	2.48 (.72)	2.54 (.88)
6.	2.78 (.85)	2.53 (.93)	2.86 (.99)	2.79 (.84)	2.64 (.78)	2.82 (.83)	2.87 (.73)	2.73 (.71)	3.03 (.63)

Anmerkungen.

n = 184

Nummerierung der SEFKI-Skalen: 1. *SK Sport*, 2. *SK Aussehen*, 3. *SK Peers*, 4. *SK Eltern*, 5. *SK Verbal*, 6. *SK Mathe*

Mihi 0 = Kinder mit Migrationshintergrund 0 (beide Eltern in Deutschland geboren)

Mihi 1 = Kinder mit Migrationshintergrund 1 (ein Elternteil im Ausland geboren)

Mihi 2 = Kinder mit Migrationshintergrund 2 (beide Eltern im Ausland geboren)

Tabelle 46: Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit vom Migrationsstatus und dem Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*))

externe Kriterien	Mihi 0		Mihi 1		Mihi 2	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
<i>T1</i>						
Sprache ³	30.14	(4.78)	22.72	(7.75)	16.62	(8.83)
Mathematik ⁴	19.76	(6.55)	16.05	(6.91)	15.99	(6.84)
<i>T2</i>						
Sport ¹	2.28	(.66)	2.06	(.69)	2.00	(.84)
Aussehen ²	2.92	(.28)	2.64	(.48)	2.51	(.59)
Beziehung zu Peers ¹	2.26	(.72)	2.15	(.69)	1.92	(.73)
Bez. zu den Eltern ¹	2.61	(.59)	2.38	(.60)	2.45	(.64)
Sprache ³	30.35	(4.07)	23.78	(7.97)	19.31	(7.96)
Mathematik ⁴	22.38	(5.85)	20.32	(5.93)	19.58	(6.89)
<i>T3</i>						
Sport ¹	2.20	(.66)	2.13	(.72)	2.09	(.82)
Aussehen ²	2.86	(.37)	2.70	(.50)	2.48	(.64)
Beziehung zu Peers ¹	2.28	(.66)	2.25	(.64)	2.21	(.78)
Bez. zu den Eltern ¹	2.53	(.58)	2.44	(.66)	2.42	(.61)
Sprache ³	32.42	(2.78)	28.61	(4.94)	25.13	(6.82)
Mathematik ⁴	26.82	(3.02)	25.38	(3.39)	26.01	(3.20)

Anmerkungen.

n = 184

¹ Einschätzung des Bereiches durch die Erzieherinnen

² über die Merkmale (Gewicht, Hautfarbe, Brille) gemittelte Beurteilung von den Untersucherinnen

³ Leistung der Kinder im AWST-R

⁴ Leistung der Kinder im MZ-Test

Mihi 0 = Kinder mit Migrationshintergrund 0 (beide Eltern in Deutschland geboren)

Mihi 1 = Kinder mit Migrationshintergrund 1 (ein Elternteil im Ausland geboren)

Mihi 2 = Kinder mit Migrationshintergrund 2 (beide Eltern im Ausland geboren)

Tabelle 47: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Migrationsstatus (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)

	Selbstkonzept			Außenkriterien		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
<i>Sport</i>						
Migrationshintergrund	5.39	< .01	.037	1.99	n. s.	.015
Post-hoc-Tests:						
Mihi 0 vs. Mihi 1		< .01				
Mihi 1 vs. Mihi 2		n. s.				
Mihi 2 vs. Mihi 0		n. s.				
Migrationshintergrund x Alter	1.06	n. s.	.008	1.64	n. s.	.013
<i>Aussehen</i>						
Migrationshintergrund	3.66	< .05	.026	23.42	< .001	.145
Post-hoc-Tests:						
Mihi 0 vs. Mihi 1		< .01			< .01	
Mihi 1 vs. Mihi 2		n. s.			.07	
Mihi 2 vs. Mihi 0		n. s.			< .001	
Migrationshintergrund x Alter	1.01	n. s.	.007	2.02	n. s.	.014
<i>Beziehung zu Gleichaltrigen</i>						
Migrationshintergrund	0.06	n. s.	.000	2.54	.08	.019
Migrationshintergrund x Alter	0.72	n. s.	.005	3.88	< .05	.029
<i>Beziehung zu den Eltern</i>						
Migrationshintergrund	1.28	n. s.	.009	2.50	.08	.019
Migrationshintergrund x Alter	0.45	n. s.	.003	1.36	n. s.	.011
<i>Sprache</i>						
Migrationshintergrund	0.81	n. s.	.006	87.06	< .001	.409
Post-hoc-Tests:						
Mihi 0 vs. Mihi 1		n. s.			< .001	
Mihi 1 vs. Mihi 2		n. s.			< .001	
Mihi 2 vs. Mihi 0		n. s.			< .001	
Migrationshintergrund x Alter	1.89	n. s.	.013	30.27	< .001	.194
T1 vs. T2				12.52	< .001	.090
T2 vs. T3				25.63	< .001	.169
<i>Mathematik</i>						
Migrationshintergrund	3.39	< .05	.024	7.97	< .001	.059
Post-hoc-Tests:						
Mihi 0 vs. Mihi 1		n. s.			< .05	
Mihi 1 vs. Mihi 2		< .05			n. s.	
Mihi 2 vs. Mihi 0		n. s.			< .01	
Migrationshintergrund x Alter	0.42	n. s.	.003	5.92	< .001	.045
T1 vs. T2				2.54	.08	.020
T2 vs. T3				5.77	< .01	.044

Anmerkungen.

n = 184

Mihi 0 = Kinder mit Migrationshintergrund 0 (beide Eltern in Deutschland geboren)

Mihi 1 = Kinder mit Migrationshintergrund 1 (ein Elternteil im Ausland geboren)

Mihi 2 = Kinder mit Migrationshintergrund 2 (beide Eltern im Ausland geboren)

Sowohl hinsichtlich der Selbstkonzepte als auch hinsichtlich der korrespondierenden Außenkriterien zeigen die Mittelwerte ein nahezu einheitliches Muster: Die Kinder ohne Migrationshintergrund weisen meist die höchsten Werte auf, Kinder mit einem Elternteil im Ausland geborene mittlere Werte und die Kinder mit beiden Eltern im Ausland geborene die niedrigsten Werte (s. a. Abb. 11). Die Varianzanalysen mit Messwiederholung belegen, dass sich, über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg, die kindliche Selbstwahrnehmung abhängig vom Migrationshintergrund in den Bereichen *Sport*, *Aussehen* und *Mathematik* signifikant unterscheidet ($\eta^2_p = .037$; $\eta^2_p = .026$; $\eta^2_p = .024$). Wie Scheffé-Tests zeigen, schätzen sich die Kinder

ohne Migrationshintergrund in den Domänen *Sport* und *Aussehen* bedeutsam positiver als die Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, ein (jeweils $p < .01$). Im Bereich *Mathematik* hingegen nehmen sich die Kinder, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind, signifikant positiver wahr als Kinder, von denen lediglich ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist (Scheffé-Test: $p < .05$). Dass keine signifikanten Wechselwirkungen des Migrationshintergrunds mit dem Faktor *Alter* vorliegen, verweist darauf, dass die bereichsspezifischen Selbstkonzepte der Kinder mit unterschiedlichen Migrationssituationen keine verschiedenen Entwicklungsverläufe während der letzten 1 ½ Jahre vor der Einschulung aufweisen.

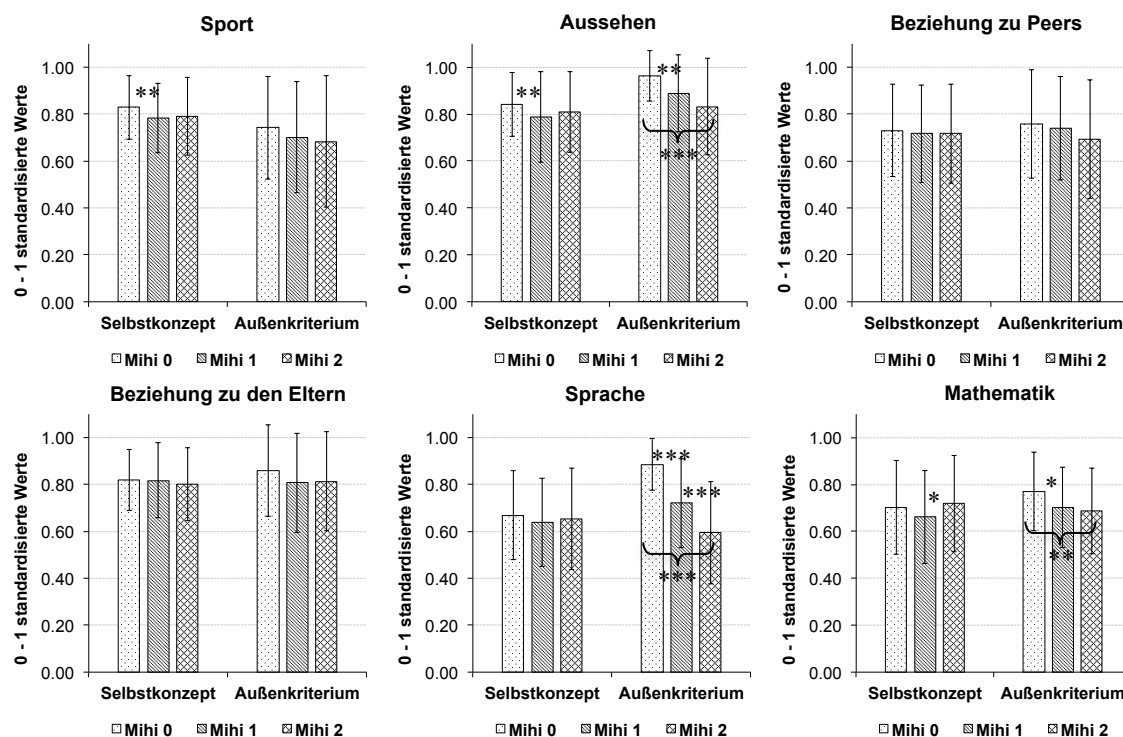


Abbildung 11: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Vergleicht man die Unterschiede bezüglich der Selbstwahrnehmungen aufgrund des Migrationsstatus mit jenen bezüglich der Beurteilungen der Erzieherinnen und Untersucherinnen bzw. der Leistungen (s. hierzu Abb. 11 zu den Unterschieden in der Selbstkonzeptausprägung wie auch die varianzanalytischen Ergebnisse in Tab. 47), so lassen sich die in den Selbsteinschätzungen gefundenen Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in den fremdeingeschätzten sportlichen Fähigkeiten nicht wiederfinden.

Doch ähnlich wie im Bezug auf die bereichsspezifischen Selbstkonzepte unterscheiden sich die Kinder bedeutsam hinsichtlich ihres eingeschätzten Aussehens sowie ihrer mathematischen Leistungen im MZ-Test ($\eta^2_p = .145$ bzw. $\eta^2_p = .059$). Wie Post-hoc-Tests zeigen, fallen hier jedoch, anders als bei den Selbsteinschätzungen, die Werte der Kinder ohne Migrationshintergrund positiver aus als die Werte der Kinder, bei denen ein Elternteil, aber auch beide Eltern im Ausland geboren sind. Hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten zeigt sich ein eindeutiges Muster ($\eta^2_p = .409$), welches sich hingegen nicht in den verbalen Selbstkonzepten widerspiegelt: Kinder ohne Migrationshintergrund weisen die besten sprachlichen Fähigkeiten auf, Kinder mit einem Elternteil im Ausland geboren etwas schlechtere, und Kinder mit beiden Eltern im Ausland geboren haben die schlechtesten sprachlichen Fähigkeiten ($p < .001$ für alle Post-Hoc-Tests). Hinsichtlich der von den Erzieherinnen eingeschätzten Beziehung zu den Eltern und jener zu Gleichaltrigen gibt es wie bei den Selbsteinschätzungen keine auf dem Migrationshintergrund basierenden Unterschiede. Zugleich verändern sich die Außenkriterien der Bereiche *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Sprachliche Fähigkeiten* und *Mathematische Fähigkeiten*, anders als die Selbsteinschätzungen, in der untersuchten Zeitspanne abhängig vom Migrationsstatus unterschiedlich (Effekte der Interaktionen *Migrationshintergrund* x *Alter* Bereich *Peers*: $\eta^2_p = .029$, Bereich *Sprache*: $\eta^2_p = .194$; Scheffé-Tests T1 vs. T2 bzw. T2 vs. T3: jeweils $p < .001$, Bereich *Mathematik*: $\eta^2_p = .045$; Scheffé-Test T2 vs. T3: $p < .01$).

5.6.3 Vorschulische Förderung

Das dritte Merkmal, dessen mögliche Auswirkung auf das Selbstkonzept und seine Entwicklung geprüft werden sollte, ist die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an einer vorschulischen Förderung (*Fragestellung 7c*). Die deskriptiven Statistiken der bereichsspezifischen Selbstkonzepte sowie der korrespondierenden Außenkriterien für die Gruppen *Kinder mit vorschulischer Gruppenförderung* und *Kinder ohne vorschulischer Gruppenförderung*⁵ sind Tabelle 48 und 49 zu entnehmen.

⁵ Im Folgenden werden zugunsten der Vereinfachung die Bezeichnungen *Kinder mit Förderung* bzw. *geförderte Kinder* und *Kinder ohne Förderung* bzw. *nicht-geförderte Kinder* gewählt. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass Kinder, die nicht an der vorschulischen Gruppenförderung im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ teilgenommen haben, nicht anderweitig in der Kindergartenengruppe gefördert wurden.

Tabelle 48: Selbstkonzeptbereiche für Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung (Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*))

SEFKI-Skalen	T1				T2				T3			
	keine Fö.		Förderung		keine Fö.		Förderung		keine Fö.		Förderung	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
SK Sport	3.22	(.67)	3.03	(.74)	3.26	(.61)	2.98	(.74)	3.36	(.49)	3.11	(.64)
SK Auss.	3.25	(.75)	3.21	(.61)	3.34	(.59)	3.16	(.72)	3.31	(.64)	3.22	(.68)
SK Peers	2.94	(.84)	2.89	(.87)	2.95	(.88)	2.89	(.79)	2.80	(.79)	2.90	(.74)
SK Eltern	3.20	(.70)	3.05	(.59)	3.33	(.58)	3.12	(.71)	3.27	(.52)	3.10	(.58)
SK Verbal	2.61	(.82)	2.76	(.83)	2.70	(.76)	2.61	(.76)	2.68	(.76)	2.40	(.86)
SK Mathe	2.77	(.88)	2.72	(.99)	2.82	(.79)	2.63	(.90)	2.94	(.70)	2.73	(.71)

Anmerkung.

n = 184

Tabelle 49: Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*))

	T1				T2				T3			
	keine Fö.		Förderung		keine Fö.		Förderung		keine Fö.		Förderung	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
Sport ¹	-	-	-	-	2.17	(.67)	2.07	(.87)	2.19	(.70)	2.10	(.78)
Aussehen ²	-	-	-	-	2.79	(.42)	2.66	(.55)	2.76	(.47)	2.63	(.59)
Peers ¹	-	-	-	-	2.21	(.71)	1.97	(.76)	2.31	(.69)	2.16	(.69)
Eltern ¹	-	-	-	-	2.59	(.59)	2.34	(.64)	2.52	(.61)	2.37	(.60)
Sprache ³	26.53	(8.07)	21.60	(9.30)	27.24	(7.30)	23.89	(7.64)	30.62	(4.84)	27.66	(6.37)
Mathe ⁴	19.12	(6.55)	16.01	(6.90)	22.30	(5.74)	18.98	(6.12)	26.57	(3.10)	25.75	(2.99)

Anmerkungen.

n = 184

¹ Einschätzung des Bereiches durch die Erzieherinnen

² über die Merkmale (Gewicht, Hautfarbe, Brille) gemittelte Beurteilung von den Untersucherinnen

³ Leistung der Kinder im AWST-R

⁴ Leistung der Kinder im MZ-Test

Tabelle 50: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (*t*-Werte)

	Selbstkonzept						Außenkriterien					
	T1		T2		T3		T1		T2		T3	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sport	2.04	< .05	3.23	< .01	3.51	< .01	-	-	0.81	n. s.	0.98	n. s.
Auss.	0.42	n. s.	2.06	< .05	0.93	n. s.	-	-	-1.89	n. s.	-1.87	n. s.
Peers	0.47	n. s.	0.53	n. s.	-0.90	n. s.	-	-	2.15	< .05	1.56	n. s.
Eltern	1.61	n. s.	2.51	< .05	2.36	< .05	-	-	2.82	< .01	1.95	0.05
Sprache	-1.32	n. s.	0.87	n. s.	2.58	< .05	4.45	< .001	4.08	< .001	4.43	< .001
Mathe	0.41	n. s.	1.67	n. s.	2.21	< .05	3.76	< .001	4.38	< .001	2.58	< .05

Kinder, die im letzten Kindergartenjahr eine Förderung erhalten haben, weisen zu allen drei Erhebungszeitpunkten tendenziell negativere Selbstkonzepte und Fremdwahrnehmungen dieser Bereiche durch die Erzieherinnen auf als Kinder ohne Förderung, mit zwei Ausnahmen: Zu T1, als die Förderung noch nicht begonnen hat, ist das Selbstkonzept der sprachlichen Fä-

higkeiten der später geförderten Kinder etwas höher als jenes der später nicht-geförderten Kinder. Darüber hinaus schätzen Kinder ohne Förderung kurz vor der Einschulung (zu T3) ihre Beziehung zu den anderen Kindern in der Gruppe etwas negativer als die Förderkinder ein.

Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche (s. Tab. 50) zeigen 1 ½ Jahre vor der Einschulung (zu T1) zwar signifikante Unterschiede in der Leistung, nicht jedoch hinsichtlich des verbalen oder mathematischen Selbstkonzepts. Die signifikant niedrigeren Selbstkonzeptwerte der geförderten Kinder (im Vergleich zu den nicht-geförderten Kindern) nach Einteilung in eine Fördergruppe (zu T2) in den Bereichen *Sport* und *Aussehen* gehen nicht mit bedeutsam niedrigeren korrespondierenden Außenkriterien einher. Übereinstimmend wird die Eltern-Kind-Beziehung sowohl von den geförderten Kindern als auch den Erzieherinnen als negativer im Vergleich zu den nicht-geförderten Kindern wahrgenommen. Die deutlichen Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen und mathematischen Leistungen finden hingegen keine Entsprechung hinsichtlich der korrespondierenden Selbstkonzepte. Nach einem Jahr Gruppenförderung (zu T3) weisen die geförderten Kinder zusätzlich ein bedeutsam negativeres verbales und mathematisches Selbstkonzept als die nicht-geförderten Kinder auf. Dieses schwächere Selbstkonzept der geförderten Kinder korreliert mit den schwächeren Leistungen. Hinsichtlich der Selbstwahrnehmung des Aussehens liegen zu T3 keine signifikanten Unterschiede mehr vor.

In Tabelle 51 sind die varianzanalytischen Ergebnisse für die einzelnen Selbstkonzeptbereiche und die korrespondierenden Außenkriterien getrennt dargestellt.

Tabelle 51: Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)

	Selbstkonzept			Außenkriterien		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
<i>Sport</i>						
Förderung	16.55	< .001	.056	1.05	n. s.	.004
Förderung x Alter	0.41	n. s.	.001	0.02	n. s.	.000
<i>Aussehen</i>						
Förderung	2.16	n. s.	.008	4.57	< .05	.016
Förderung x Alter	0.90	n. s.	.003	0.02	n. s.	.000
<i>Beziehung zu Gleichaltrigen</i>						
Förderung	0.01	n. s.	.000	5.64	< .05	.021
Förderung x Alter	0.85	n. s.	.003	0.51	n. s.	.002
<i>Beziehung zu den Eltern</i>						
Förderung	9.44	< .01	.033	7.30	< .01	.028
Förderung x Alter	0.19	n. s.	.001	0.92	n. s.	.004
<i>Sprache</i>						
Förderung	0.86	n. s.	.003	15.12	< .001	.056
Förderung x Alter	5.41	< .05	.020	5.91	< .01	.023
T1 vs. T2	5.60	< .05	.020	8.41	< .01	.032
T2 vs. T3	6.00	< .05	.022	0.54	n. s.	.002
<i>Mathematik</i>						
Förderung	3.45	.06	.012	13.08	< .001	.049
Förderung x Alter	0.87	n. s.	.003	8.19	< .001	.031
T1 vs. T2		-		0.11	n. s.	.000
T2 vs. T3		-		15.10	< .001	.056

Die signifikante Wechselwirkung der Faktoren *Förderung* und *Alter* für die Skala *SK Verbal* ($\eta^2_p = .020$) sowie geplante Kontraste lassen erkennen, dass sich das verbale Selbstkonzept der geförderten Kinder, die zunächst im Vergleich zu den später nicht-geförderten Kindern positivere Selbstwahrnehmungen in diesem Bereich ausweisen, nach Bekanntgabe des Förderbedarfs (T2) negativ entwickelt, während das Niveau jenes der nicht-geförderten Kinder in diesem Zeitraum zunimmt (T1 vs. T2: $\eta^2_p = .020$). Während des Förderjahres (T2 – T3) nimmt das verbale Selbstkonzept der geförderten Kinder weiter ab, während sich die nicht-geförderten Kindern nahezu unverändert auf einem höheren Niveau einschätzen (T2 vs. T3: $\eta^2_p = .022$; s. auch Abb. 12). Weitere Gruppenunterschiede hinsichtlich der Entwicklung der Selbstkonzepte bestehen nicht. Hinsichtlich der sprachlichen Leistung ist die Interaktion der Faktoren *Förderung x Alter* ebenfalls signifikant ($\eta^2_p = .023$). Geplante Kontraste wie auch ein Blick auf die Mittelwerte zeigen, dass, im Gegensatz zur Selbstkonzeptentwicklung, die Leistung der geförderten Kinder ständig zunimmt, und zwischen T1 und T2 sogar stärker als jene der nicht-geförderten Kinder ($\eta^2_p = .032$). Hinsichtlich der mathematischen Leistung weist die ebenfalls signifikante Interaktion *Förderung x Alter* ($\eta^2_p = .031$) darauf hin, dass sich die Kinder mit Förderung zwischen T2 und T3 positiver entwickeln als die ohne Förde-

rung ($\eta^2_p = .056$), wohingegen sich das Selbstkonzept der geförderten Kinder während des Förderzeitraums (T2 – T3) sogar tendenziell negativ entwickelt, während das der nicht-geförderten leicht zunimmt (s. Abb. 13).

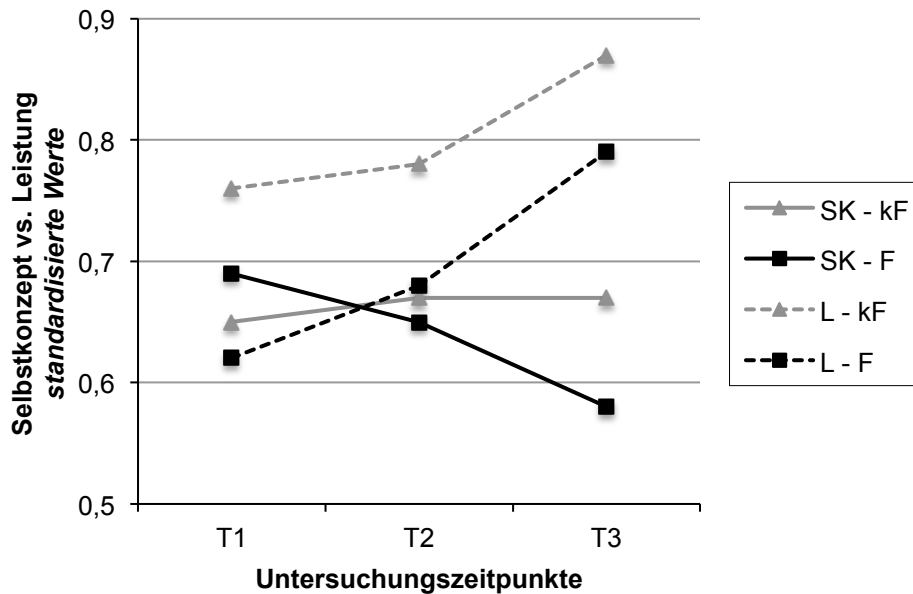


Abbildung 12: Entwicklung des Niveaus des verbalen Selbstkonzepts (SK) im Vergleich zu dem der sprachlichen Leistung (AWST-R; L) bei Kindern mit Förderung (F) und ohne Förderung (kF) (0-1-standardisierte Werte)

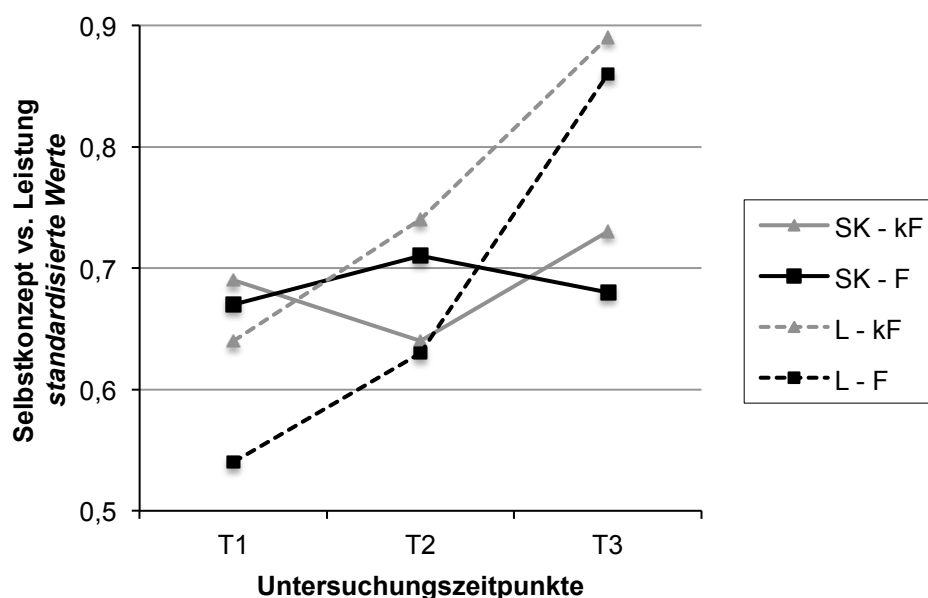


Abbildung 13: Entwicklung des Niveaus des mathematischen Selbstkonzepts (SK) im Vergleich zu dem der mathematischen Leistung (MZ-Test; L) bei Kindern mit Förderung (F) und ohne Förderung (kF) (0-1-standardisierte Werte)

6 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit sollte mit einem ins Deutsche übersetzten und modifizierten Selbstkonzeptfragebogen dazu beigetragen werden, bedeutsame entwicklungspsychologische Hypothesen und Fragestellungen hinsichtlich der Selbstkonzeptentwicklung im Kindergartenalter zu beantworten.

Das für diese Untersuchung neu entwickelte Verfahren, der *Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder* (SEFKI), wird im Folgenden zunächst bzgl. seiner Testgüte bewertet. Anschließend werden die vorliegenden Befunde zu Struktur, Entwicklung, Korrelaten und Einflussfaktoren des frühkindlichen Selbstkonzepts vor dem Hintergrund bisheriger Forschung und bestehender Modelle diskutiert und bewertet.

6.1 Zur Methodik der Untersuchung

6.1.1 Zur Güte des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (SEFKI)

Da die wenig zufriedenstellende Forschungslage hinsichtlich des frühkindlichen Selbstkonzepts in engem Zusammenhang mit dem Mangel an geeigneten Untersuchungsverfahren zu stehen scheint (z. B. Wylie, 1989), musste für die vorliegende Untersuchung ein deutschsprachiges Verfahren zur Erfassung eines multidimensionalen Selbstkonzepts entwickelt werden. Aufgrund der in Abschnitt 2.7.2 diskutierten Vor- und Nachteile der vorhandenen Verfahren wurde der englischsprachige Selbstkonzeptfragebogen SDQP (*Self Description Questionnaire for Preschoolers*; Marsh et al., 2002) ausgewählt und ins Deutsche übertragen. Bisherige Befunde mit jüngeren Kindern zeigen, dass der Einsatz einer Fingerpuppe kindgemäßer ist und das Antwortverhalten der Kinder verbessern kann. Daher wurde der SDQP nicht nur übersetzt, sondern auch in seiner Durchführung modifiziert. Im Folgenden werden die Testgütekriterien sowie die Durchführung des Instruments diskutiert.

Zur Reliabilität. Die Reliabilität des SEFKI wurde über die interne Konsistenz bestimmt. Die Reliabilitäten der meisten Skalen erreichen mit einem $\alpha > .60$ ausreichende Werte (s. Wittenberg, 1998, S. 201, wonach schon Werte über $\alpha > .50$ als ausreichend gelten), die auch im Vergleich mit anderen, bereits erwähnten Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts mit Kindern im Vorschulalter (s. Tab. 52) ebenfalls zufriedenstellend sind.

Tabelle 52: Interne Konsistenzen der Verfahren zur Selbstkonzepterfassung in der Kindheit im Vergleich

Studie	Instrument	Angaben zur Stichprobe	Interne Konsistenzen der Skalen [#]			
Eder (1990)		<i>N</i> = 50 Alter: <i>M</i> = 5;7 Jahre	Achievement	.45	Social Potency	.41
			Aggression	.49	Stress Reaction	.43
			Alienation	.59	Traditionalism	.55
			Harm-Avoidance	.59	Well-Being	.60
			Social-Closeness	.56		
Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld (1993)	Competence belief Subjective Task Value	284 Erstklässler	<i>Competence belief</i>		<i>Subjective Task Value</i>	
			Math	.71	Math	.55
			Reading	.73	Reading	.53
			Music	.67	Music	.76
			Sports	.78	Sports	.65
Marsh, Ellis & Craven (2002)	SDQP	<i>N</i> = 100 Alter: <i>M</i> = 5 Jahre, <i>SD</i> = 0.5 Jahre	Physical	.89	Parents	.84
			Appearance	.89	Verbal	.83
			Peers	.84	Math	.75
Marsh, Craven & Debus (1991)	SDQ-I	<i>N</i> = 136 Alter: <i>M</i> = 5 Jahre	Physical	.51	Read	.76
			Appearance	.74	Math	.77
			Peers	.77	General School	.72
			Parents	.69	General Self	.73
Marsh, Craven & Debus (1998)	SDQ-I	<i>N</i> = 127 Alter: <i>M</i> = 5.4 Jahre, <i>SD</i> = 0.4 Jahre	Physical	.52	Read	.78
			Appearance	.74	Math	.78
			Peers	.77	School	.70
			Parents	.66	Esteem	.75
Pior (1998)	Deutsche Version der PSCA	<i>N</i> = 83 Alter: <i>M</i> = 4;9 Jahre, <i>SD</i> = 0;9 Jahre, Range: 3;2 – 6;7 J	Geistige Fähigkeiten	.71	Körperliche Fähigkeiten	.61
			Akzeptanz durch Peers	.72	Akzeptanz durch die Mutter	.44
Harter & Pike (1984)	PSCA	90 Kindergartenkinder (Preschool) Alter: <i>M</i> = 4.5 Jahre 56 Vorschulkinder (Kindergarten) Alter: <i>M</i> = 5.5 Jahre	Cognitive	.71	Preschool	.52
			Physical	.66	Kindergarten	.55
			Peer	.74		.75
			Maternal	.85		.81

Anmerkung.

[#] Cronbachs α -Werte, außer in der Studie zum SDQP von Marsh et al. (2002), in der die ω -Werte angegeben sind.

Die höchsten Reliabilitäten weisen die Skalen *SK Aussehen* und *SK Eltern* auf (mittleres α = .70). Lediglich die Skala *SK Sport* weist in der Altersgruppe der sechsjährigen Kinder zum Untersuchungszeitpunkt T3 eine ungenügende interne Konsistenz auf.

Die hohen Omega-Werte der australischen Originalstudie (s. a. Tab. 52) konnten in der vorliegenden Studie jedoch nicht repliziert werden. Ein Grund für die im Vergleich deutlich niedrigere interne Konsistenz der Skala *SK Verbal* könnte durch das Item 11 („Kannst du gut lesen?“) gegeben sein. Denn in Deutschland wird im Gegensatz zu Australien das Lesen im Kindergarten noch nicht geübt (s. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-

Württemberg, 2006) sowie *National Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Australian Government Department of Education Employment and Workplace, 2009, S. 38-44); s. auch Deckert-Peaceman, 2008). Dementsprechend wurde das Item von den deutschen Kindern im Vergleich zu den anderen Items der Skala auch besonders negativ beurteilt, was zu einer größeren Heterogenität im Antwortverhalten der Skala *SK Verbal* geführt haben könnte. Die im längsschnittlichen Verlauf leicht abnehmenden internen Konsistenzen des SEFKI deuten möglicherweise darauf hin, dass sich das Verfahren besser für jüngere als ältere Kindergartenkinder eignet. Auch Marsh et al. (2002) haben die Originalversion für die Anwendung mit jungen Kindergartenkindern konzipiert.

Für zukünftige Studien könnte eine Modifizierung einiger Items im Sinne einer stärkeren Anpassung an das deutsche Kindergartencurriculum zu einer Verbesserung der Itemtrennschärfe und damit der internen Konsistenzen der Skalen führen. Insbesondere eine Veränderung bestimmter Items der Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe*, die wenig zufriedenstellende Itemkennwerte aufweisen, könnte überlegt werden.

Da das Selbstkonzept nach Shavelson und nach Marsh affektive wie auch kognitive Komponenten enthält, werden mit den Selbstkonzeptskalen zu den Bereichen *Sprache*, *Mathematik* und *Sport* im SDQP, wie auch im SDQ-I, entsprechend sowohl Einschätzungen der Fähigkeiten (z. B. „Kannst du schnell rennen?“) als auch affektive Bewertungen (z. B. „Magst du es, wenn dir Bücher vorgelesen werden?“) abgefragt. Die internen Konsistenzen der entsprechenden drei Skalen (*SK Verbal*, *SK Mathe* und *SK Sport*) sind in der vorliegenden Studie etwas niedriger als die der anderen Skalen. Die interne Konsistenz dieser SEFKI-Skalen könnte insofern aufgrund der Konfundierung der affektiven und kognitiven Komponenten gemindert sein. Für eine Entscheidung dieser Frage sind die Befunde zu uneinheitlich. Stabile Korrelationen zwischen affektiven und kognitiven Komponenten bei ansonsten mit zunehmendem Alter der Kinder systematisch abnehmenden Skaleninterkorrelationen in der Studie von Marsh, Craven und Debus (1999) unterstützen eine gemeinsame Abfrage beider Komponenten innerhalb einer Skala. Andererseits zeigte bei konfirmatorischen Faktorenanalysen ein Modell, das zwischen den beiden Komponenten differenzierte, die beste Passung zu den Daten (s. a. Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005). Auch Eccles und Wigfield (1995) konnten einen Unterschied zwischen wahrgenommener Kompetenz und Motivation aufzeigen. Zugleich beobachteten sie, dass der Zusammenhang beider Faktoren während der Grundschulzeit zunimmt. Eine Studie von Fredricks und Eccles (2002) zeigt für das Fach *Mathematik* bei Erst- bis Zwölftklässlern lediglich geringe Zusammenhänge zwischen der selbst beurteilten Fähigkeiten und dem Interesse bzw. der Wichtigkeit ($r = .36$ bzw. $r = .33$). Ob die auch

von anderen Autoren (z. B. Bong & Skaalvik, 2003; Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002) für diagnostische Zwecke vorgeschlagene konzeptuelle Trennung beider Bereiche auch für den SEFKI sinnvoll ist und zu einer Verbesserung der psychometrischen Eigenschaften führt, wird für zukünftige Analysen interessant sein.

Bei der Interpretation von Korrelationen mit den SEFKI-Skalen ist zu beachten, dass diese durch die unter Testgütekriterien zwar ausreichenden, aber generell moderaten Skalenreliabilitäten negativ beeinflusst sein können. Besonders zu den späteren Messzeitpunkten kann dies also zu einer Unterschätzung der Korrelationen führen (Rost, 2004). Da mit der Anwendung von Minderungskorrekturen jedoch bekanntermaßen bestimmte Probleme verbunden sind, wie z. B. eine Überkorrektur der Korrelationen bei Unterschätzung der „wahren Reliabilität“ (Cohen & Cohen, 1983), wurde im Rahmen dieser Studie darauf verzichtet. Die Faktorkorrelationen sind jedoch minderungskorrigiert und berücksichtigen somit die unterschiedlichen Skalenreliabilitäten, was bei niedrigeren Reliabilitäten zu einer Aufwertung der Korrelationen führt (vgl. Bühner, 2006).

Zur Validität. Eine Validierung des SEFKI anhand bereits existierender valider Verfahren ist nicht möglich, da solche Verfahren nicht vorliegen. Wie z. B. Harter (1990c) oder Pior (1998) erörtern, sollten jedoch die Beziehungen zwischen Selbstkonzept und entsprechenden Außenkriterien aufgrund des subjektiven Charakters der Selbsteinschätzungen eher zur Analyse der Realitätsangemessenheit der kindlichen Selbsteinschätzungen, denn als Validitätsprüfung des Untersuchungsverfahrens genutzt werden. Die Beziehungen zwischen korrespondierenden und nicht-korrespondierenden Bereiche können aber dennoch in gewissem Maße Aussagen über die konvergente und divergente Validität zulassen (s. z. B. Marsh et al., 2002). Aufgrund der bereits erwarteten Unabhängigkeit des nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepts von Fremdbeurteilungen wurden nur die leistungsbezogenen Bereiche für die Überprüfung der Konstruktvalidität herangezogen. Zwei Voraussetzungen sind dafür relevant: (1) Der Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzeptbereich und der korrespondierenden Leistung sollte höher sein als mit nicht-korrespondierenden Leistungen. (2) Bei einem validen Verfahren sollte die jeweilige Leistung den höchsten Zusammenhang mit dem korrespondierenden Selbstkonzept (im Vergleich zu den anderen Selbstkonzeptbereichen) aufweisen.

Die Befunde deuten an, dass diese Voraussetzungen teilweise erfüllt sein könnten, und ergeben damit vorsichtige Hinweise auf eine valide Erfassung des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts durch den SEFKI: Die verbale Selbsteinschätzung korreliert zwar nicht bedeutsam höher mit der sprachlichen als mit der mathematischen Leistung der Kinder, doch gegen Ende der Kindergartenzeit lässt sich das Beziehungsgefüge zumindest tendenziell so

interpretieren. Das mathematische Selbstkonzept hingegen korreliert am Beginn der Untersuchungen signifikant höher mit der mathematischen als mit der sprachlichen Leistung. Zu Ende der Kindergartenzeit besteht die höchste Korrelation zwischen der Wortschatzleistung und dem verbalen Selbstkonzept sowie zwischen der mathematischen Leistung und dem mathematischen Selbstkonzept, jeweils im Vergleich zu den Korrelationen mit den anderen SEFKI-Skalen. Aufgrund dieser beobachteten Tendenzen besteht Grund zu der Annahme, dass über multiple Vergleiche mit Hilfe von Strukturmodellen bzw. Multi-Trait-Multi-Method-Analysen (s. Campbell & Fiske, 1959; Marsh, 1988a; Marsh & Grayson, 1995; Shavelson et al., 1976) in zukünftigen Arbeiten die Kriteriumsvalidität des SEFKI belegt werden kann. Mögliche Einschränkungen der Befunde zur Konstruktvalidität werden in Abschnitt 6.4.3 diskutiert.

Zur Durchführung des SEFKI. Die Durchführung des SEFKI erwies sich als relativ problemlos. Die Untersucherinnen meldeten zurück, dass die Kinder, besonders durch die Verwendung der Fingerpuppe, sehr motiviert waren. Dies entspricht der Empfehlung von Lohaus (1989), wonach zur Motivationssteigerung bei Kindern der Einsatz von Handpuppen einer üblichen Befragung vorzuziehen ist.

Die Durchführung des SEFKI dauerte in der Regel zwischen 10 und 15 Minuten. Die sprachlichen Anforderungen waren gut an den Kenntnisstand der Kinder angepasst. Verständnisprobleme konnten durch ausführliche Erklärungen ausgeräumt werden. Voraussetzungen sind aber ausreichende Deutschkenntnisse, bei Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen ist die Durchführung nicht möglich.

In der vorliegenden Studie erfolgten die Befragungen mit dem SEFKI durch viele Untersucherinnen. Trotz deren Schulung ist eine größere Durchführungsvariabilität anzunehmen, als wenn die Befragungen nur durch wenige Personen durchgeführt worden wären.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der SEFKI geeignet ist, bereichsspezifische Selbstkonzepte in der frühen Kindheit angemessen zu erfassen. Die Reliabilitäten sind ausreichend und vergleichbar mit anderen Selbstkonzeptverfahren, jedoch etwas geringer als in der Originalversion. Eine bessere Passung der Items an das deutsche Kindergartencurriculum ist empfehlenswert. Zusammenhänge mit sprachlichen und mathematischen Leistungen lassen eine valide Erfassung der leistungsbezogenen Skalen erkennen. Vorteile des SEFKI sind im Vergleich zu anderen Selbstkonzeptverfahren bei jungen Kindern die Ökonomie (hinsichtlich Testdauer und Material) und die Möglichkeit zur Erfassung eines multiplen Selbstkonzepts.

6.1.2 Zur Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung fand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Schulreifes Kind“ statt (s. Kapitel 3), die Untersuchungsgruppe kann dabei als repräsentativ für das Bundesland Baden-Württemberg gelten. Die teilnehmenden Kindergärten verteilten sich gleichmäßig auf städtische und ländliche Gebiete und auch andere wichtige Gruppencharakteristika waren annähernd vergleichbar und ausgewogen. Die Minderung des Stichprobenumfangs durch Kinder, bei denen der SEFKI aufgrund sprachlicher Unzulänglichkeiten nicht durchgeführt werden konnte, war mit $n = 15$ gering.

6.1.3 Zum Design

Obwohl in vielen Arbeiten auf die Notwendigkeit von längsschnittlichen Analysen hingewiesen wird (z. B. Crain, 1996; Hattie & Marsh, 1996), basieren die meisten Forschungsarbeiten zum Selbstkonzept in der frühen Kindheit auf einer einzigen Erhebung oder auf Querschnittdaten (z. B. Frühauf, 2008; Harter & Pike, 1984; Marsh et al., 2002; Pior, 1998). Die vorliegende Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten ermöglicht erstmals, Fragestellungen hinsichtlich des kindlichen Selbstkonzepts entwicklungspsychologisch zu prüfen. Eine zusätzliche statistische Absicherung der Befunde hätte durch ein Multikohortendesign gewährleistet werden können, durch die Rahmenbedingungen der Untersuchung nicht war dies jedoch nicht möglich.

Auch die zeitliche Abfolge der Untersuchungszeitpunkte war durch die Rahmenbedingungen der übergeordneten Untersuchung (s. Abschnitt 4.1) festgelegt. Für zukünftige Studien wären folgende Änderungen empfehlenswert: (1) Um kurzfristigere Veränderungen zu beobachten, sollten die Erhebungszeitpunkte in kürzeren zeitlichen Abständen erfolgen. (2) Die Zeitintervalle zwischen den Untersuchungszeitpunkten sollten annähernd gleich sein, denn gerade die Interpretation von Kausalmodellen wird durch ungleiche Zeitintervalle erschwert (Gollob & Reichardt, 1987, s. auch Schneider, 1991).

Die Erhebung verschiedener Indikatoren sowohl für die bereichsspezifischen Selbstkonzepte (mind. sechs Items pro Bereich) wie auch für die meisten externen Kriteriumsvariablen erwies sich als angemessen, da so besonders bei den Strukturgleichungsmodellen vermieden werden konnte, dass eine latente Variable nur durch einen Indikator vorhergesagt wird.

6.2 Zur Selbstkonzeptstruktur und ihrer Entwicklung in der frühen Kindheit

Angelehnt an die Studie von Marsh et al. (2002) wurde eine Sechs-Faktoren-Struktur für das frühkindliche Selbstkonzept postuliert. Anhand der akzeptablen Passung des Sechs-Faktoren-Modells bei den Kindergartenkindern im Alter von vier bis sechs Jahren kann diese Struktur bestätigt werden. Die Bereiche *sportliche Fähigkeiten und Interessen*, *Aussehen*, *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Beziehung zu den Eltern*, *verbale Fähigkeiten und Interessen* und *mathematische Fähigkeiten und Interessen* können somit differenziert werden. Die Ergebnisse bestätigen vorliegende Befunde (z. B. Eder, 1990; Marsh et al., 1991, 1998), dass schon jüngere Kinder über eine differenzierte Selbstkonzeptstruktur verfügen.

Dass der verbale und der mathematische Selbstkonzeptbereich bei Kindergartenkindern noch relativ eng verbunden sind, legen die hohen Korrelationen zwischen diesen beiden Bereichen nahe. Die bessere Passung des sechsfaktoriellen Modells gegenüber dem fünffaktoriellen, bei welchem die Skalen *SK Verbal* und *SK Mathe* auf einem Faktor liegen, weist jedoch darauf hin, dass möglicherweise schon im Alter von vier Jahren hinreichend zwischen diesen beiden Bereichen unterschieden wird. Erstaunlich ist, dass sich das sechs- und das fünffaktorielle Modell am Ende des letzten Kindergartenjahres nicht mehr signifikant unterscheiden. Dies könnte aber durch die geringeren Reliabilitäten und damit schwächeren Beziehungen zwischen den beiden SEFKI-Skalen bedingt, denn als ein Hinweis auf eine abnehmende Differenzierung beider Faktoren zu verstehen sein. Aufgrund von Studien mit älteren Kindern (Marsh, 1990c, 1993a; Marsh & Ayotte, 2003; Marsh et al., 1988) wäre nämlich zu erwarten, dass die Kinder bei ihrer Selbstwahrnehmung eher zunehmend mehr als weniger zwischen einer sprachlichen und einer mathematischen Dimension differenzieren. Harter und Pike (1981, 1984) hingegen gehen davon aus, dass erst ab der dritten Grundschulklasse differenzierte verbale und mathematische Selbstkonzepte vorliegen. Bei Kindern bis zur dritten Klasse werden daher bei ihrem Verfahren die beiden leistungsbezogenen Bereiche gemeinsam durch eine Skala *Kognitive Kompetenz* erfasst.

In der Differenzierungshypothese von Shavelson und Kollegen (1976) wird eine zunehmende inhaltliche Ausdifferenzierung der einzelnen Selbstkonzeptbereiche postuliert. Diese Annahme lässt sich über die bedeutsam abnehmenden Interkorrelationen der SEFKI-Skalen für noch jüngere Kinder als in bisherigen Studien bestätigen. Denn die Ergebnisse der Arbeitsgruppe um Marsh (1991, 1998) belegen die zunehmende Bereichsspezifität des Selbstkonzepts erst für Kinder ab dem Alter von fünf Jahren und Mantzicopoulos (2006) konnte bei drei- bis siebenjährigen Kindern trotz abnehmender Trends hinsichtlich der Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptbereichen keine altersbedingten signifikanten

Unterschiede hinsichtlich der Höhe der Interkorrelationen finden. Asendorpf und van Aken (1993) sehen die zunehmende Differenzierung der einzelnen Selbstkonzeptbereiche allerdings möglicherweise auch durch eine „universell beobachtbare allgemein zunehmende intraindividuelle Konsistenz von Antworten zu beliebigen Fragen mit wachsendem Alter“ (S. 81) begründet und nehmen an, dass das Selbstkonzept möglicherweise schon von Anfang an eine bereichsspezifische Organisation aufweist.

Uneindeutig zeigen sich die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktoranalysen hinsichtlich der Frage, ob sich während des letzten Kindergartenjahres eine hierarchische Binnenstruktur des Selbstkonzepts herausbildet. Ein allen Faktoren übergelagertes, allgemeines Selbstkonzept ist in diesem Alter jedoch nicht zu erwarten (s. z. B. Harter, 1990a, 2006), was die Ablehnung eines Modells mit einem hierarchisch übergeordneten Faktor zu allen Erhebungszeitpunkten belegt. Da sich die Passung dieses Modells mit zunehmendem Alter verbessert, ist anzunehmen, dass sich im Laufe der kindlichen Entwicklung zunehmend ein allgemeiner Selbstkonzeptfaktor herausbildet. Marsh et al. (2002) hatten in der Originalversion des Fragebogens ein allgemeines Selbstkonzept nicht abgefragt, da Pilotstudien gezeigt hatten, dass Kindergartenkinder nicht in der Lage waren, solche Fragen zu verstehen. Doch wie auch Eder und Mangelsdorf (1997) argumentieren, kann durchaus eine Struktur vorhanden sein, die von den Kindern in diesem Alter noch nicht bewusst erkannt und benannt werden kann.

Im Gegensatz zum Zeitpunkt 1½ Jahre vor der Einschulung wird zu Beginn des letzten Kindergartenjahres dem sechsfaktoriellen Modell kein klarer Vorteil gegenüber dem Modell, das zwei hierarchisch höher angeordnete Faktoren (einen leistungsbezogenen und einen nicht-leistungsbezogenen; vgl. Shavelson et al. (1976)) annimmt, eingeräumt. Dies könnte zwar als ein Indiz dafür gewertet werden, dass sich die im Shavelson-Modell angenommene Hierarchie bestimmter Selbstkonzeptdimensionen im Kindergartenalter langsam herausbildet. Doch mit Blick auf die Sparsamkeit des Modells ist auch zu den späteren Erhebungszeitpunkten das Modell mit ausschließlich Faktoren 1. Ordnung zu präferieren. Die hohen Eigenwerte wie auch die z. T. sehr niedrigen Ladungen der Faktoren erster Ordnung des hierarchischen Modells sprechen ebenfalls dafür. Die Ergebnisse belegen damit die Annahme eines nicht-hierarchischen Selbstkonzepts bei jüngeren Kindern (Marsh et al., 2002) und stützen die Zweifel an der Entwicklung eines hierarchischen Aufbaus des Selbstkonzepts (Marsh & Hatfield, 1996). Vielleicht ist dies auch der Grund, warum in den meisten der ohnedies wenigen Arbeiten zur Selbstkonzeptstruktur in der frühen Kindheit keine hierarchisch strukturierten Modelle in die Analysen einbezogen werden (z. B. Marsh et al., 1991, 1998).

Des Weiteren stellte sich die Frage, ob das sportliche Selbstkonzept eher dem leistungsbezogenen oder dem nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich zuzuordnen ist. Da der übergeordnete Faktor *sportliches Selbstkonzept* höher mit dem nicht-leistungsbezogenen Bereich als mit dem leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich korreliert, kann dies als ein Beleg gesehen werden, dass das sportliche Selbstkonzept in der frühen Kindheit eher als ein nicht-leistungsbezogener Bereich denn als ein leistungsbezogener repräsentiert wird. Die schlechtere Passung des Modells, bei welchem die Skala *SK Sport* dem leistungsbezogenen Faktor zugeordnet ist, gegenüber dem Modell, bei welchem die Skala auf dem nicht-leistungsbezogenen Faktor lädt, deutet in die gleiche Richtung. Auch wenn sich in der vorliegenden Studie kein mehrdimensionales Modell nachweisen lässt, so weisen diese Befunde doch eine Ähnlichkeit mit der Struktur des Shavelson-Modells auf. Denn dort wird das sportliche Selbstkonzept als Faktor erster Ordnung unter das hierarchisch übergeordnete nicht-leistungsbezogene Selbstkonzept geordnet und damit davon ausgegangen, dass die Selbsteinschätzung sportlicher Fähigkeiten eher nicht mit schulbezogenen Fähigkeiten in Verbindung steht.

Vergleich mit den Befunden der Studie von Marsh et al. (2002). Für den Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von Marsh et al. (2002) muss beachtet werden, dass diese neben einem geringeren Stichprobenumfang ($N = 100$) auch lediglich einen Erhebungszeitpunkt aufweist. Aufgrund des vergleichbaren Durchschnittsalters der Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgt der Vergleich zwischen der australischen Studie und der vorliegenden Studie mit den vierjährigen Kindern. In Bezug auf die Selbstkonzeptstruktur ergeben sich große Ähnlichkeiten zwischen beiden Studien: In beiden repräsentiert ein Modell mit einer sechsfaktoriellen Struktur die Daten am besten und aufgrund der Parsimonie eines eindimensionalen Modells wird ein hierarchischer Aufbau zurückgewiesen. Damit wird eine hierarchische Anordnung der Selbstkonzeptstruktur zugunsten einer multidimensionalen Differenzierung des Selbstkonzepts aufgegeben.

Unterschiede zwischen den beiden Studien bestehen in der Selbstwahrnehmung im sportlichen Bereich: Die australischen Kinder bewerten das sportliche Selbstkonzept eher als leistungsbezogen denn als nicht-leistungsbezogen im Gegensatz zu den deutschen Kindern. Möglich ist, dass diese Unterschiede durch die verschiedenen Curricula der deutschen und australischen frühen Bildung bedingt sind. Denn während in Australien im Kindergarten eher ein schulähnliches Curriculum besteht, in dem der Bewegungs- oder Sportunterricht eine wichtige Rolle spielt (Lawlis, Mikhailovich & Morrison, 2008), hat Sport in deutschen Kin-

dertageseinrichtungen einen weniger kompetitiven Charakter (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006).

Die Ergebnisse und Analysen zur Selbstkonzeptstruktur lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Aufgrund der Korrelationsanalysen wie der konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte die Annahme, dass dem frühkindlichen Selbstkonzept eine sechsfaktorielle Struktur zugrunde liegt, bestätigt werden. Auch die Annahme, dass das verbale und das mathematische Selbstkonzept miteinander in einem stärkeren Zusammenhang stehen als mit den anderen Selbstkonzeptbereichen, kann gestützt werden. Während eine Ausdifferenzierung der Selbstkonzeptbereiche in den letzten 1 ½ Jahren der Kindergartenzeit zunimmt, lassen die Ergebnisse keinen eindeutigen Schluss zu, dass auch die Integration einzelner Selbstkonzeptbereiche in hierarchisch übergeordnete Bereiche zunimmt. Im Gegensatz zu den australischen Ergebnissen von Marsh et al. (2002) ist das sportliche Selbstkonzept in der vorliegenden Studie eher dem nicht-leistungsbezogenen als dem leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereich zuzuordnen. Auch wenn mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen keine eindeutige Identifizierung eines für die Daten einzig passenden Modells gefunden werden kann, so deutet der Vergleich alternativer Modelle doch auf eine multidimensionale, aber keine hierarchische Selbstkonzeptstruktur in der frühen Kindheit hin.

6.3 Zu entwicklungsbedingten Unterschieden in den frühkindlichen Selbstkonzeptbereichen

Aufgrund der geringen Anzahl an Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum in der frühen Kindheit ist noch sehr wenig über die zeitliche Stabilität sowie die Verlaufsform bereichsspezifischer Selbstkonzepte in diesem Alter bekannt. Die Tatsache, dass in der vorliegenden Untersuchung das kindliche Selbstkonzept drei Mal über einen Zeitraum von 1 ½ Jahren erhoben wurde, ermöglicht Erkenntnisse über die Entwicklungsveränderungen der bereichsspezifischen Selbstkonzepte im vorletzten und letzten Kindergartenjahr zu gewinnen (vgl. Schneider, 1991).

6.3.1 Zur zeitlichen Stabilität

Die Annahme, dass die einzelnen Selbstkonzeptbereiche im Altersbereich zwischen vier und sechs Jahren noch geringe bis moderate Stabilität aufweisen, konnte bestätigt werden. Die Retest-Reliabilitäten wurden dabei im Sinne Harters (1990), und auch aufgrund der großen Untersuchungsintervalle (sechs bzw. neun Monate), als Stabilitätskoeffizienten interpretiert.

Die verschiedenen Selbstkonzeptdimensionen sind demnach noch Entwicklungsprozessen unterworfen, sodass die Gewichte der einzelnen Bereiche intra- und interindividuell noch variieren. Für eine pädagogische Perspektive bedeutet dies, dass in diesem Alter noch viele Möglichkeiten bestehen, das Selbstkonzept zu beeinflussen (s. Kammermeyer & Martschinke, 2006). Diese Befunde stehen im Einklang mit anderen Studien, bei denen in diesen Altersbereichen ebenfalls niedrigere bis moderate Stabilitäten (oftmals bei kürzeren Zeitintervallen) gefunden wurden (z. B. Eder, 1990; Helmke, 1991; Marsh et al., 1991; Weinert & Stefanek, 1997; Wigfield et al., 1997). Für zukünftige Untersuchungen der Selbstkonzeptstabilität in der frühen Kindheit wäre es jedoch sinnvoll, gleich große Zeitintervalle zwischen den Untersuchungen und gleichzeitig kleinere Zeitabstände zu wählen, um noch genauere Analysen hinsichtlich der zeitlichen Stabilität der einzelnen Selbstkonzeptfacetten in diesem Altersbereich vornehmen zu können. Bei der Interpretation von Retest-Korrelationen als Stabilitätskoeffizienten sollten möglichst perfekte Reliabilitäten der einzelnen Skalen vorliegen. Die generell moderaten Reliabilitäten könnten insofern die Stabilität der Selbstkonzeptskalen gemindert haben (Bühner, 2006). Denn in Retest-Korrelationen „konfundieren Aspekte der Konstruktvalidität, Angemessenheit des Verfahrens im Verlauf der Zeit und interindividuelle Entwicklungsunterschiede“ (Willett, 1988, S. 362). Die Bestimmung der zeitlichen Stabilität über Restest-Korrelationen bedeutet auch, dass damit die normative Stabilität oder auch „Positionsstabilität“ (vgl. Helmke, 1998) der Selbstkonzeptbereiche überprüft wird. Diese erlaubt lediglich Aussagen darüber, in wie weit sich die Position einer Person in der Verteilung der jeweiligen SEFKI-Skalenwerte verändert hat, aber nicht, ob Veränderungen des betreffenden Selbstkonzepts auftreten sind (s. Helmke, 1992).

Für die Annahme, dass die zeitliche Stabilität der Selbstkonzeptbereiche innerhalb der Kindergartenzeit zunimmt, liegen einige Hinweise vor: Obwohl das Zeitintervall zwischen den ersten beiden Erhebungszeitpunkten (T1: 1 ½ Jahre vor der Einschulung; T2: Anfang des letzten Kindergartenjahres) nur halb so groß war wie zwischen dem zweiten und dem dritten Erhebungszeitpunkt (T3: Ende der Kindergartenzeit), ist der Zusammenhang zwischen korrespondierenden Selbstkonzeptskalen im späteren Intervall im Mittel leicht höher. Da sich diese Zunahme allerdings statistisch nicht absichern lässt, kann die Hypothese nicht bestätigt werden. Allerdings könnte die Abnahme der internen Konsistenzen der SEFKI-Skalen im Verlauf der Untersuchung zu einer Minderung der damit zusammenhängenden Stabilitäten geführt haben. Die Ergebnisse stimmen jedoch mit denen der Arbeitsgruppe um Marsh (1998) überein, die bei fünf- bis sechsjährigen Kindern ebenfalls noch keine Zunahme der Stabilität

finden konnten, erst bei den Siebenjährigen ihrer Studie erwiesen sich die Selbstkonzepte stabiler.

6.3.2 Zu altersbedingten Niveauunterschieden

Die empirisch schon vielfach belegte Annahme eines kindlichen Optimismus (z. B. Harter & Pike, 1984; Helmke, 1991; Nicholls, 1978, 1979; Stipek et al., 1984; Wigfield & Eccles, 2002), wonach sich besonders junge Kinder sehr positiv wahrnehmen, konnte in dieser Untersuchung auch für die differenzierten Selbstkonzeptbereiche belegt werden. Es erscheint überaus wichtig, anstelle eines allgemeinen Selbstkonzepts verschiedene Bereiche der Selbstwahrnehmung getrennt voneinander abzufragen, um detailliertere Erkenntnisse über die Ausprägungen der einzelnen Selbstkonzeptbereiche und ihre Entwicklung zu gewinnen. Die Ausprägungen der verschiedenen Bereiche variieren nämlich: Während das Aussehen, die sportlichen Fähigkeiten und Interessen sowie die Beziehung zu den Eltern besonders positiv eingeschätzt werden, schätzen die Kinder ihre Beziehung zu Gleichaltrigen sowie ihre sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und Interessen zwar ebenfalls noch positiv, aber etwas geringer ein. Die Wahrnehmung der Beziehung zu den Eltern stimmt mit dem Befund von Marsh und Kollegen (1984) überein. Danach wird die Beziehung zu den Eltern von den Kindern konsistent hoch eingeschätzt und erst mit Beginn der Adoleszenz ist dieser Selbstkonzeptbereich deutlich weniger positiv bewertet. Die vorliegende Studie belegt auch eine ähnliche Rangfolge der Selbstkonzepte wie bei Marsh et al. (1998): Dort wurde von den fünfjährigen Kindern die Beziehung zu den Eltern am positivsten wahrgenommen, es folgten die sportlichen Fähigkeiten, die Einschätzung des Aussehens, der Beziehung zu den Peers, des allgemeinen Selbstbewusstseins sowie der Lesefähigkeit; die mathematischen Fähigkeiten sowie die allgemeinen Schulfähigkeiten wurden am wenigsten positiv eingeschätzt. Die sehr positiven Selbstkonzepte könnten allerdings nicht nur durch den kindlichen Überoptimismus zustande kommen, sondern auch durch *Akquieszenz*, eine inhaltsunabhängige Ja-Sage-Tendenz, mitbedingt sein. Fragen bei einem Interview werden dabei meist aus Höflichkeit bejaht (Garbarino & Stott, 1992; Mummendey & Grau, 2008). Diese Tendenz kann vermieden werden, wenn die Hälfte der Fragen negativ formuliert wird (z. B. „Ich bin nicht gut in Mathematik“). Laut Marsh (1986b) führt dies bei jüngeren Kindern allerdings dazu, dass die Kinder die Fragen nicht mehr verstehen können. Auch die *Tendenz der sozialen Erwünschtheit* könnte ein Grund dafür sein, dass sich die Kinder häufig bemühen, sich in einer sozial erwünschten Weise darzustellen, und damit sehr positiv auf alle Fragen zu antworten, unabhängig von ihrer

tatsächlichen Einschätzung (Harter, 1990b; Paulhus, 1991; Thorndike, Cunningham, Thorndike & Hagen, 1991).

Welche Entwicklung der einzelnen Selbstkonzeptbereiche ist in der frühen Kindheit zu beobachten? Die Ergebnisse belegen, dass im ersten halben Jahr des untersuchten Zeitraumes die Selbstwahrnehmung der Beziehung zu den Eltern und im letzten Kindergartenjahr die der sportlichen wie auch der mathematischen Fähigkeiten und Interessen sogar noch positiver wird. Für die anderen Selbstkonzeptbereiche zeigen sich keine Alterseffekte. Für die Selbstkonzepte in Sport und Mathematik lässt sich dieser positive Trend zum einen mit den zunehmenden Fähigkeiten der Kinder begründen: In der untersuchten Altersgruppe ist am ehesten davon auszugehen, dass die Kinder ipsative Vergleiche ihrer momentanen mit den früheren Fähigkeiten vornehmen, die immer zu einer Selbstaufwertung führen (Suls & Sanders, 1982). Zum anderen werden in Baden-Württemberg die Kinder häufig in altersgemischten Gruppen betreut (s. z. B. Bertram & Pascal, 2002; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006) und so könnte am Ende ihrer Kindergartenzeit ein Vergleich mit den anderen Kindern der Gruppe, sofern er schon vorgenommen wird, ebenfalls zu einer positiveren Selbstbewertung als noch ein Jahr vor Schulbeginn führen. Auch Marsh et al. (1998) berichten über eine positive Entwicklung des Selbstkonzeptbereiches *Beziehung zu den Eltern*, allerdings gilt dieser Befund für den Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Klasse.

Für die leicht geringere Einschätzung der Beziehung zu Gleichaltrigen am Ende des letzten Kindergartenjahres lässt sich in der Literatur keine Erklärung finden. Mantzicopoulos (2006) berichtet zwar ebenfalls eine geringere Bewertung dieses Selbstkonzeptbereichs, allerdings erst beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, und sieht deshalb den Grund in der für die Kinder veränderten sozialen Interaktionssituation. Eine andere Erklärung wäre jedoch auch, dass sich in diesem Selbstkonzeptbereich schon im jungen Alter der allgemeine Trend in der Selbstkonzeptentwicklung spiegelt, dass mit zunehmender Realitätsangemessenheit die eigenen Leistungen und Kompetenzen weniger positiv beurteilt werden. Dies wäre auch eine Erklärung für den vergleichbaren Trend bzgl. der Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten und Interessen. Dass die verbalen Kompetenzen mit zunehmenden Alter eher weniger gut eingeschätzt werden, während umgekehrt die frühen mathematischen Kompetenzen eher noch positiver bewertet werden, könnte auch mit äußeren Bedingungen zusammenhängen: Im Kindergartencurriculum hat die Förderung verbaler Fähigkeiten einen größeren Stellenwert als die mathematischer Fähigkeiten (Landesbildungsserver Baden-Württemberg, 2012), sodass die Kinder möglicherweise auch eher auf ihre noch fehlenden sprachlichen als ihre mathematischen Kompetenzen hingewiesen werden. Zudem erscheint Kindern der ma-

thematische Bereich häufig begrenzter und damit schneller von Erfolg gekrönt („Ich kann schon bis zehn zählen!“) als der verbale Bereich. Um diese Annahmen prüfen zu können, sollte in zukünftigen Untersuchungen analysiert werden, in wie weit im Kindergartenalter schon soziale Vergleiche gezogen werden und mit wem sich die Kinder dann vergleichen. Für die anderen Selbstkonzeptbereiche sind keine Niveauveränderungen im Untersuchungszeitraum feststellbar.

6.4 Zur Realitätsangemessenheit bereichsspezifischer Selbstkonzepte

Die Selbstkonzeptbereiche wurden nach Shavelson et al. (1976) in leistungsbezogene und nicht-leistungsbezogene Bereiche differenziert. Für beide Bereiche wurde geprüft, ob und wie eng diese mit den entsprechenden Verhaltensweisen oder Fähigkeiten übereinstimmen. Wie realitätsangemessen beurteilen vier- bis sechsjährige Kinder ihre Leistungen und Verhaltensweisen? Für die Analyse des Zusammenhangs wurden sowohl Leistungen der Kinder selbst erfasst, als auch Beurteilungen der Leistungen, Verhaltensweisen und Merkmale der Kinder durch Bezugspersonen (Erzieherinnen, Eltern) und die Untersucherinnen herangezogen.

6.4.1 Die leistungsbezogenen Selbstkonzepte

Wie auch bisherigen Befunde (z. B. Anderson et al., 1985; Hansford & Hattie, 1982; Mantzicopoulos, 2006; Marsh et al., 2002) annehmen lassen, stehen die sprachlichen und mathematischen Leistungen wie auch die Fremdbeurteilungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten in keinem oder nur geringem Zusammenhang mit den Selbsteinschätzungen der Kinder. Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung zeigen sich, mit wenigen Ausnahmen, erst am Ende der Kindergartenzeit. Enge Beziehungen sind nicht zu erwarten, denn aufgrund der überaus positiven Selbsteinschätzung der Kinder, sei es durch den Überoptimismus, oder auch Akquieszenz oder soziale Erwünschtheit, besteht nur geringe interindividuelle Variabilität (z. B. Hansford & Hattie, 1982; Mantzicopoulos, 2006; Nicholls & Miller, 1984; Wigfield et al., 1997). Die von Helmke (1998) berichteten stärkeren Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung im mathematischen im Gegensatz zum sprachlichen Bereich sind in der vorliegenden Studie nicht so stark ausgeprägt. Bei einem Vergleich der Verlaufsgestalten von Leistungen und entsprechenden Selbstkonzepten lässt sich klar erkennen: Die sprachlichen und mathematischen Leistungen der Kinder nehmen im Untersuchungszeitraum deutlich zu, die Kinder schätzen diese Kompetenzen aber annähernd gleichbleibend oder sogar mit zunehmendem Alter schwächer ein.

Zur Realitätsangemessenheit der leistungsbezogenen Selbstkonzepte während der Kindergartenzeit ist für den sprachlichen Bereich festzustellen: Während des letzten Kindergartenjahres wird die Beziehung zwischen verbalem Selbstkonzept und den Sprachleistungen enger, allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass die Enge der Beziehungen insgesamt dennoch schwach bleibt. Bislang konnte eine Zunahme der Enge der Beziehung erst ab der ersten Klassenstufe beobachtet werden (s. Wigfield et al., 1997). Mantzicopoulos (2004) konnte bei vier- bis siebenjährigen Kindern keine Verbesserung der Realitätsangemessenheit nachweisen.

Die in bisherigen Arbeiten (Buch et al., 2006; Eckert et al., 2006; Hosenfeld et al., 2002; Rennen-Allhoff, 1991; Wigfield et al., 1997) beobachtete Neigung von Erzieherinnen und Eltern, die kindlichen Fähigkeiten zu überschätzen, bestätigt auch die vorliegende Studie: Die Beurteilungen fallen sehr positiv aus und liegen alle nahe am positiven Pol der Ratingskalen. Die Eltern hatten dabei eine noch positivere Wahrnehmung als die pädagogischen Fachkräfte. Ihre Fähigkeitseinschätzungen korrelierten jedoch nicht höher mit den Selbsteinschätzungen der Kinder als die der Erzieherinnen, wie dies von Wigfield et al. (1997) berichtet wird.

Die Längsschnittstudie ermöglichte auch die Frage nach der Wirkungsrichtung von Selbstkonzept und Leistung bzw. deren wechselseitige Einflüsse in der Entwicklung zu untersuchen. Regressionsanalytische Berechnungen bestätigen den erwarteten geringen Einfluss des Selbstkonzepts auf die zukünftige Leistung, besonders dann, wenn das Vorwissen der Kinder kontrolliert wird. Bei einer Verallgemeinerung der regressionsanalytischen Ergebnisse ist aber zu bedenken, dass wegen der moderaten Reliabilitäten der Prädiktoren mit Verzerrungen in den Schätzungen zu rechnen ist (s. Schneider, 1991). Aufgrund der moderaten Korrelationen zwischen den Prädiktorvariablen (verbales bzw. mathematisches Selbstkonzept) scheint das Problem der Multikollinearität aber nicht gegeben zu sein.

Des Weiteren bestätigte sich sowohl für den mathematischen als auch den sprachlichen Leistungsbereich die Annahme, dass im Kindergartenalter eher eine vorherige Leistung das Selbstkonzept beeinflusst als umgekehrt, d. h. dass sich zur Beschreibung der Beziehung eher der *Skill-Development-Ansatz* als der *Self-Enhancement-Ansatz* eignet (Chapman & Tunmer, 1995; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Die Leistung determiniert damit das Selbstkonzept. Da sowohl das Selbstkonzept als auch die jeweilige Leistung über verschiedene Indikatoren erfasst worden waren (s. Guay et al., 2003; Marsh, Byrne & Yeung, 1999), kann zugleich die Wichtigkeit der korrelierten Messfehler in dem Pfadmodell zur kausalen Beziehung

von Selbstkonzept und Leistung aufgezeigt werden: Der Modellfit verbesserte sich nämlich bemerkenswert, wenn eine Messfehlerkorrelation zugelassen wurde.

Aus diesem Ergebnis jetzt allerdings die Folgerung abzuleiten, das Selbstkonzept sei aufgrund fehlender Einflüsse auf die zukünftige Leistung im Kindergartenalter nicht zu fördern, würde sich als Fehlschluss zeigen. Denn dass ein positives Selbstkonzept Relevanz für schulischen Erfolg hat, zeigen Forschungsarbeiten schon für Kinder ab der zweiten Klasse (z. B. Guay et al., 2003). Zugleich wird gerade die frühe Kindheit als kritische Zeit für die Entwicklung einer positiven Selbstwahrnehmung angesehen (Marsh et al., 2002). Wenn sich also ein positives Selbstkonzept herausbilden soll, das später relevanten Einfluss auf die schulische Leistung hat, sollte es auch schon im Kindergarten gefördert werden, auch wenn dann sein Einfluss auf die Leistung des Kindes noch nicht deutlich messbar ist. Die beobachtete Wirkung der Leistung auf das Selbstkonzept auch schon im jungen Alter legt hingegen nahe, dass sich eine Leistungsförderung auch positiv auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirken kann. Einflüsse von zusätzlicher Förderung in separaten Kleingruppen im letzten Kindergartenjahr auf die Selbstkonzeptentwicklung werden in Abschnitt 6.6.3 ausführlich diskutiert.

Pekrun (1997) warnt außerdem davor, in interindividuellen Vergleichen nicht gefundene Effekte zwischen Selbstkonzept und Leistung auch intrapsychisch als nicht vorhanden zu interpretieren. Die vorliegende Untersuchung kann demnach lediglich zeigen, welche Leistungsbedingungen und -wirkungen für Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung des Selbstkonzepts verantwortlich sind. Außerdem kann eine Beeinflussung der Leistungen durch das Selbstkonzept durch eine Reihe weiterer mediierender Variablen (personale und kontextuelle) moderiert sein (vgl. Fend, 1997). In zukünftigen Studien sollte deshalb der Wirkzusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistungen näher analysiert werden.

6.4.2 Die nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepte

Für die nicht-leistungsbezogenen Bereiche zeigen sich, wie auch in den Studien von Harter und Pike (1984) oder Mantzicopoulos (2006), noch geringere Zusammenhänge zwischen den einzelnen Selbstkonzeptbereichen und den entsprechenden Leistungen bzw. deren Fremdbeurteilungen als im leistungsbezogenen Bereich. Im Vergleich zu den genannten Studien bestand jedoch am Ende der Kindergartenzeit ein bedeutsamer, wenn auch geringer Zusammenhang zwischen der von den Erzieherinnen eingeschätzten Beziehung zu Gleichaltrigen und der Selbsteinschätzung dieser Beziehung. Für alle übrigen nicht-leistungsbezogenen Bereiche des kindlichen Selbstkonzepts (die sportlichen Fähigkeiten und Interessen, das Aussehen sowie die Beziehung zu den Eltern) gibt es keine Belege, dass sie der von Erzieherinnen bzw. Un-

tersucherinnen wahrgenommenen Realität entsprechen. Wie in den leistungsbezogenen Bereichen schätzen auch in den nicht-leistungsbezogenen Bereichen die Eltern die kindlichen Verhaltensweisen oder Merkmale noch positiver als die Erzieherinnen ein, wobei sich die Zusammenhänge der Fremd- und Selbsteinschätzungen auch für diese Bereiche nicht zwischen den beiden Gruppen bedeutsam unterscheiden.

Hinsichtlich der Entwicklung der Beziehungen zwischen den nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzepten und entsprechenden Außenkriterien im nicht-leistungsbezogenen Bereich lässt sich aufgrund der nicht vorhandenen oder geringfügigen Korrelationen keine systematische Veränderung erkennen. Aufgrund der schon erwarteten geringen Übereinstimmung kann auch keine Überprüfung der (wechselseitigen) Beeinflussung von Selbstkonzept und seinen Entsprechungen in der realen Umwelt erfolgen. Bei der Interpretation der Beziehungen ist zu beachten, dass in einer Reihe von Studien (z. B. Federer et al., 2001; Givvin et al., 2001; Rennen-Allhoff, 1991; Spinath, 2005) Eltern und Lehrern geringe diagnostische Kompetenz hinsichtlich der Einschätzung nicht-kognitiver Merkmale der Kinder attestiert wird. Geringe Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei nichtleistungsbezogenen Merkmalen bedeuten also nicht zwangsläufig, dass die Kinder diese Bereiche weniger wirklichkeitsgetreu wahrnehmen, sondern können den unpräzisen Einschätzungen der befragten Bezugspersonen geschuldet sein.

6.4.3 Mögliche Einschränkungen der Ergebnisse zur Realitätsangemessenheit der Selbstkonzeptbereiche

Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zur Realitätsangemessenheit leistungsbezogener und nicht-leistungsbezogener Selbstkonzepte sowie zur Konstruktvalidität könnte durch folgende vier Bedingungen eingeschränkt sein:

(1) Die Operationalisierungen der Selbstkonzeptbereiche und der Fremdbeurteilungen sind unterschiedlich: Für die Selbsteinschätzungen waren sechs bis acht Fragen zu beantworten, die Fremdbeurteilungen der kindlichen Fähigkeiten und Interessen hingegen erfolgten aufgrund max. dreier Items. Für die Bereiche *Sport*, *Sprache* und *Mathematik* wurden dabei lediglich die Kompetenzen, nicht aber auch das Interesse an diesem Bereich (die affektive Komponente) fremdbeurteilt. Um die Realitätsangemessenheit angemessen beurteilen zu können, sollten optimalerweise jedoch die gleichen Bereiche eingeschätzt werden (Helmke et al., 2004). Insofern sind die Selbstkonzeptbereiche in aller Regel differenzierter erfasst, und die korrespondierenden Beurteilungen bilden diese Bereiche möglicherweise nicht vergleichbar ab.

(2) Selbstkonzeptbereiche und Leistungen differieren: Die affektbezogenen Fragen der SEFKI-Skalen finden bei den Untersuchungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten ebenfalls keine Berücksichtigung. Zwischen Leistungen und den entsprechenden leistungsbezogenen Selbstkonzepten könnten daher möglicherweise auch engere Beziehungen nachgewiesen werden, wenn die affektive von der kognitiven Komponente, wie von Marsh, Craven und Debus (1999) vorgeschlagen, getrennt wird. Aus (1) und (2) folgt, dass in zukünftigen Arbeiten möglichst vergleichbare Fragen für die Selbsteinschätzungen und die Fremdbeurteilungen vorgegeben werden sollten und möglicherweise für die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und Leistung affektive Selbstkonzeptkomponenten außer Acht gelassen werden sollten.

(3) Geringe interne Konsistenzen könnten Beziehungen verdecken: Die im Untersuchungszeitraum sich verringernden internen Konsistenzen der SEFKI-Skalen könnten möglicherweise am Ende der Kindergartenzeit bestehende Beziehungen überdeckt haben (s. Marsh & Ayotte, 2003).

(4) Korrelationen geben nur Auskunft über die Position, nicht über das Niveau: Bei einem Korrelationsansatz für die Analyse der Beziehungen zwischen den Selbsteinschätzungen und den Fremdbeurteilungen werden Rangordnungen der Personen bzgl. eines bestimmten Merkmals miteinander verglichen. Eine hohe Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistung kann daher auch dann zustande kommen, wenn sich alle Kinder um einen bestimmten Betrag überschätzen. Systematische Über- bzw. Unterschätzung können über Rangkorrelationen nicht analysiert werden (Helmke, 1991). Daher sollte in zukünftigen Arbeiten das absolute Niveau der Merkmalsausprägungen berücksichtigt werden.

Festzuhalten bleibt, dass die Befunde vermuten lassen, dass sich die bereichsspezifischen Selbstkonzepte in der frühen Kindheit trotz der kindlichen Tendenz zur Überschätzung nicht gänzlich unabhängig von entsprechenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickeln.

6.5 Zum Zusammenhang von bereichsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten

Da die bisherigen Studien (z. B. Marsh, 1988a; Marsh & Craven, 1991; Shrauger & Schoeneman, 1979) ein uneinheitliches Bild der Beziehung zwischen Selbst- und Fremdkonzept vermitteln, sollten mit der vorliegenden Arbeit auch die Beziehungen zwischen den Selbstwahrnehmungen der Kinder (Selbstkonzept) und den von Bezugspersonen vermuteten kindlichen Selbstkonzepten (Fremdkonzept) analysiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass am Anfang der Kindergartenzeit zwischen den Selbstkonzepten der Kinder und den Fremdkonzepten der Erzieherinnen keine Beziehungen bestehen, 1 ½ Jahre später, am Ende der

Kindergartenzeit, jedoch für die Bereiche *Aussehen*, *Beziehung zu Gleichaltrigen* und *sprachliche* wie auch *mathematische Fähigkeiten und Interessen* zwar geringe, aber bedeutsame Zusammenhänge zu beobachten sind. Die Zunahme der Zusammenhänge in den Bereichen *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Beziehung zu den Eltern* und *mathematische Fähigkeiten* stimmt mit bisherigen Ergebnissen überein, dass bei älteren Kindern engere Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdbild bestehen (z. B. Marsh & Craven, 1991; Marsh et al., 1985; s. a. Marsh & Byrne, 1993). Die Fremdbildberichte der Eltern korrelieren hingegen nicht mit den Selbstberichten der Kinder, abgesehen von einer Ausnahme im verbalen Bereich an einem Untersuchungszeitpunkt.

Auch zwischen den elterlichen Fremdbildberichten und denen der Erzieherinnen bestehen nahezu keine Beziehungen. Nur bei den Einschätzungen der verbalen und mathematischen Selbstkonzepte der Kinder finden sich zwischen Eltern und Erzieherinnen bedeutsame Beziehungen. Übereinstimmend mit bisherigen Befunden (Marsh & Craven, 1991) schätzen die Erzieherinnen gut beobachtbare Bereiche, wie die sprachlichen oder frühen mathematischen Fähigkeiten, genauer ein als beispielsweise die Beziehung zu den Eltern. Im Gegenteil zu den in Schulen erhobenen Ergebnissen von Marsh und Craven (1991) korrelieren jedoch im Kindergartenalter die Fremdbildberichte der pädagogischen Fachkräfte tendenziell höher als jene der Eltern mit den kindlichen Selbstberichten. Möglicherweise ist im Kindergarten aufgrund kleinerer Gruppen und längerer Betreuungszeiten als in der Schule eine engere Kontaktsituation als später in der Grundschule gegeben, die dazu führen könnte, dass die Erzieherinnen das Selbstkonzept der Kinder in diesem Alter besser als die Eltern einschätzen können. Denn Marsh und Byrne (1993) fanden generell höhere Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdbild, wenn sich die Personen gut kannten.

Was sind mögliche Gründe für diese Unterschiede zwischen Fremd- und Selbstkonzept in der frühen Kindheit? Während den Erzieherinnen eventuell nicht genügend Informationen zur präzisen Beurteilung des Selbstkonzepts in bestimmten Bereichen zur Verfügung stehen, neigen Eltern wohl generell dazu, ihre Kinder auch hinsichtlich der vermuteten Selbstkonzepte aufzuwerten oder Auffälligkeiten nicht als solche zu beurteilen. Denn Eltern, aber auch pädagogische Fachkräfte im Kindergarten oder in der Schule verleugnen häufig das Vorliegen oder den Grad kindlicher Verhaltensprobleme (Jacob, Grounds & Haley, 1982). Eine enge Beziehung zwischen Selbst- und Fremdkonzept könnte auch deshalb unwahrscheinlich sein, weil das beobachtbare kindliche Verhalten von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst ist und deshalb auch nur ein sehr grober Prädiktor für das Selbstkonzept sein kann (s. Marsh & Byrne, 1993). So konnte auch Ederer (2004) keine Beziehungen zwischen den

elterlichen Einschätzungen und den Selbsteinschätzungen ihrer fünfjährigen Kinder bezogen auf deren psychische Verfassung finden.

Der Einsatz von Skalen mit mehreren Items kann die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdb bericht verbessern (s. o.; Marsh & Craven, 1991). Aus Gründen der Ökonomie und um eine hohe Rücklaufquote zu erzielen, wurden die einzelnen Selbstkonzeptbereiche von den Erzieherinnen und Eltern aber jeweils nur über ein Item abgefragt. Wie oben bereits angesprochen (s. Abschnitt 6.4.3, (1) und (2)), besteht damit die Gefahr, dass die erfragten Bereiche bei Selbst- und Fremdkonzept unterschiedlich sind. Für ein vertiefendes Verständnis des Zusammenhangs von Selbst- und Fremdb bericht zum frühkindlichen Selbstkonzept ist für zukünftigen Studien zu raten, auch die Fremdkonzepte über die gleichen Items wie die Selbstkonzepte zu erheben. Möglich wäre auch hier, die komplexen Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdkonzept und gleichzeitig damit die Konstruktvalidität der verwendeten Erhebungsmethoden über eine Multi-Trait-Multi-Method-Analyse näher zu beleuchten (s. dazu Marsh et al., 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1983; Pohlmann, Möller & Streblow, 2004).

Zusammenfassend deuten die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdb bericht darauf hin, dass es sich dabei um distinkte Konstrukte handelt. Daher kann zur Erhebung des frühkindlichen Selbstkonzepts keinesfalls allein die Einschätzung von Bezugspersonen herangezogen werden (s. auch Marsh & Craven, 1997; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1989). Denn Bezugspersonen von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren sind demnach nicht in der Lage, das kindliche Selbstkonzept so wie die Kinder selbst einzuschätzen.

6.6 Zu interindividuellen Unterschieden in Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung

Da bisherige Studien gezeigt haben, dass eine Reihe von Merkmalen und Bedingungen das Selbstkonzept und seine Entwicklung beeinflussen kann, die Befunde aber uneinheitlich sind, wurden in der vorliegenden Studie drei mögliche Einflussfaktoren analysiert: (1) das Geschlecht des Kindes, (2) der Migrationshintergrund und (3) die Teilnahme an einer zusätzlichen Gruppenförderung im Kindergarten. In Ergänzung zu bisherigen Studien können die Effekte dieser Merkmale sowohl auf das Selbstkonzept als auch parallel dazu auf die Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen der Kinder analysiert werden.

6.6.1 Geschlechtsbedingte Unterschiede

Im Gegensatz zu vielen bisherigen Arbeiten zum Selbstkonzept in der frühen Kindheit (z. B. Anderson & Adams, 1985; Jambunathan & Hurlbut, 2000; Mantzicopoulos, 2006) zeigen sich in der vorliegenden Studie Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Die Mädchen schätzen ihre Beziehung zu Gleichaltrigen positiver als die Jungen ein, tendenziell auch ihre verbalen Fähigkeiten und Interessen. Jedoch stimmen die Ergebnisse mit den Befunden von Marsh et al. (2002) und Marsh et al. (1998) überein, die ebenfalls diese gefundenen Unterschiede im Kindergartenalter belegen konnten. Der größte Geschlechtsunterschied besteht darin, dass die Jungen ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver wahrnehmen als die Mädchen. Dieses Resultat deckt sich mit den von Crain (1996) zusammengefassten Befunden, die darauf hindeuten, dass sich die Selbstwahrnehmungen in diesem Bereich über verschiedene Altersgruppen hinweg am stärksten unterscheiden. In den anderen Selbstkonzeptbereichen lassen sich keine Unterschiede feststellen. Darüber hinaus zeigt sich nur für einen Selbstkonzeptbereich eine geschlechtsspezifische Veränderung: Die Mädchen schätzen ihre Beziehung zu Gleichaltrigen im Verlauf des letzten Kindergartenjahres negativer, die Jungen hingegen positiver ein.

Die bei den Selbsteinschätzungen gefundenen Geschlechtsunterschiede korrespondieren nicht mit den Fremdbeurteilungen dieser Bereiche durch die Erzieherinnen und auch nicht mit den Leistungen der Kinder. Da Studien auch schon ab dem Kindergartenalter eine geschlechtsrollenkonforme Wahrnehmung der Kinder durch die erwachsenen Bezugspersonen belegen (z. B. Eccles, Arbreton et al., 1993) und gleichzeitig ein Effekt dieser Wahrnehmungstendenz auf das kindliche Selbstkonzept nachgewiesen wurde (Tiedemann, 2000, 2002), wäre es möglich, dass die in der vorliegenden Arbeit vorgefundenen mit den Geschlechterstereotypen konsistenten Geschlechtsunterschiede bezüglich der bereichsspezifischen Selbstkonzepte ebenfalls durch eine geschlechtsstereotype Wahrnehmung der Bezugspersonen, die möglicherweise allerdings nicht der Realität entspricht, bedingt wurden. Es wäre ratsam, diesen Einfluss der Wahrnehmung der Bezugspersonen im Vergleich zu objektiven Kriterien auf die geschlechtsstereotype Selbstwahrnehmung jüngerer Kinder in der Zukunft eingehender zu untersuchen.

6.6.2 Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrunds

Beim Merkmal *Migrationshintergrund* wird zwischen Kindern unterschieden, (a) deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind, (b) bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist,

und (c) deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Trotz des jungen Alters der Kinder, in dem häufig noch keine sozialen Vergleichsprozesse angenommen werden (Dauenheimer & Frey, 1996; DiVitto & McArthur, 1978; Ruble & Frey, 1991), scheinen sich Kinder mit Migrationshintergrund in allen Bereichen des Selbst tendenziell negativer einzuschätzen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund fügt sich gut in das Bild der zu Anfang skizzierten Ergebnisse (z. B. Craven et al., 2005; Long & Hamlin, 1988; Pallas et al., 1990), die bislang meist nur für ältere Kinder vorliegen. Bedeutsame Unterschiede zwischen den drei differenzierten Gruppen können jedoch nur in einigen Bereichen gefunden werden: Kinder ohne Migrationshintergrund schätzen sowohl ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen wie auch ihr Aussehen bedeutsam positiver ein als Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren war. Dieses Ergebnis stimmt gut mit den von Crain (1996) beschriebenen Unterschieden überein: Auch sie weist darauf hin, dass bei ethnischen Minderheiten wohl am ehesten das physische Selbstkonzept negativ beeinflusst ist, da es den wohl externalsten Bereich des Selbst darstellt (s. a. Mussen et al., 1999). Mantzicopoulos (2004) hingegen fand ähnliche Unterschiede eher in leistungsbezogenen Selbstkonzeptbereichen. Interessanterweise beobachten die Erzieherinnen hinsichtlich der sportlichen Fähigkeiten, entgegen der gefundenen Unterschiede in der Selbstwahrnehmung, keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Die von den Kindern wahrgenommenen Differenzen bzgl. des Aussehens werden hingegen auch von den Untersucherinnen berichtet, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund eine dunklere Hautfarbe aufweisen und von den Untersucherinnen das Merkmal *dunklere Hautfarbe* als negativ im Bezug auf das Aussehen beurteilt wurde. Im Sinne eines *stereotype threads* (Steele, 1997) wirken sich also möglicherweise negative Eigenschaften, die Menschen mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden, auf die Wahrnehmung der sportlichen Fähigkeiten, aber nicht im gleichen Maße auf die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten der Kinder aus. Gleichzeitig könnte dies ein Indiz dafür sein, dass sich Kinder schon früher als bisher angenommen ihrer ethnischen Abstammung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Abwertung bewusst sind. Da es sich allerdings nur um vage Annahmen handelt, sollten die gefundenen Unterschiede in zukünftigen Arbeiten eingehender untersucht werden. Bemerkenswert ist noch, dass die deutlichen sprachlichen Defizite der Kinder mit Migrationshintergrund (noch) nicht mit entsprechend negativeren Selbstwahrnehmungen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund korrespondieren.

Warum aber schätzen Kinder, deren beide Eltern im Ausland geboren waren, ihre mathematischen Fähigkeiten und Interessen bedeutsam positiver ein als die Kinder, bei denen

nur ein Elternteil im Ausland geboren war? Eine plausible Erklärung dafür zu finden, erscheint nicht leicht. Im bereits erwähnten *Internal-/External-Frame-of-Reference-Modell* von Marsh (1986c) wird angenommen, dass es zwei verschiedene Referenzquellen für die Selbstkonzepttherausbildung gibt, zu denen die Information, die das Individuum von verschiedenen Quellen erlangt, in Bezug gesetzt wird: Neben externen sozialen Vergleichen nehmen Kinder demnach interne Vergleiche vor, indem sie beispielsweise ihre Leistung im mathematischen Bereich mit ihrer Leistung im Lesen vergleichen und versuchen, über diesen zweiten Eindruck ihre Selbstkonzepte in beiden Bereichen abzuleiten (Marsh et al., 1992). Denkbar wäre also, dass die Kinder, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind und die auch gleichzeitig die schlechteren Deutschkenntnisse aufweisen, ihre mathematischen Fähigkeiten im Vergleich zu den schlechteren sprachlichen Fähigkeiten aufwerten – falls sie schon intraindividuelle Vergleiche im Sinne der genannten Bezugsrahmentheorie vornehmen. Denn zumindest zum Ende der Kindergartenzeit weisen diese Kinder zwar schwächere sprachliche Fähigkeiten, aber sogar leicht bessere mathematische Fähigkeiten auf als Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren war. Allerdings ist fraglich, ob dieses Modell die Selbstkonzeptbildung von Kindergartenkindern schon abbilden kann, da aufgrund der kognitiven Entwicklung eher davon auszugehen ist, dass Vergleichsprozesse noch nicht einbezogen werden können (Marsh & Craven, 1997; Marsh et al., 2002) und der Bezugsrahmeneffekt bisher nur für Schüler (s. z. B. Marsh, 1986c), nicht aber für Kindergartenkinder nachgewiesen werden konnte. Auch diese internen Vergleichsprozesse bedürfen also noch genauerer Untersuchungen bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren.

6.6.3 Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne vorschulischer Gruppenförderung

Der allgemeine Trend, dass sich Kinder, die wegen eines erhöhten Förderbedarfs an einer zusätzlichen Gruppenförderung teilnehmen, in allen Selbstkonzeptbereichen negativer wahrnehmen als Kinder ohne Gruppenförderung, zeigt sich nach Bekanntgabe des Förderbedarfs und damit der Zuteilung zu den Fördergruppen zunächst nur für die Bereiche *Sport*, *Aussehen* sowie *Beziehung zu den Eltern*, nach Beendigung der Förderung jedoch auch für das verbale und das mathematische Selbstkonzept (jedoch nicht mehr für den Bereich *Aussehen*). Nicht immer entsprechen aber diese Unterschiede bezüglich der Selbstwahrnehmung auch den von den Erzieherinnen bzw. Untersucherinnen wahrgenommenen Unterschieden in den korrespondierenden Bereichen oder in Leistungsunterschieden: Während sich die geförderten Kinder hinsichtlich ihrer sportlichen Fähigkeiten als weniger positiv im Vergleich zu den nicht-geförderten Kindern wahrnehmen, beobachten die Erzieherinnen keine Unterschiede. Dage-

gen spiegelt sich die als negativer wahrgenommene Eltern-Kind-Beziehung auch in den Erzieherinnen-Urteilen wider: Förderbedürftige Kinder haben demnach eine schlechtere Beziehung zu ihren Eltern und nehmen diese auch negativer als nicht-förderbedürftige Kinder wahr. Dies könnte ein Beleg für die von Sameroff, Seifer, Barocas, Zax und Greenspan (1987) berichteten Befunden sein, wonach sich die Mutter-Kind-Beziehung auf die kognitive Leistungsfähigkeit, und damit eben auch die Förderbedürftigkeit, auswirken kann. Die Unterschiede in den sprachlichen wie auch mathematischen Leistungen bilden sich erst zum Ende der Förderzeit in den entsprechenden Selbstkonzepten ab. Während in der Literatur meist erst bei älteren Kindern mit Lernbeeinträchtigungen von negativeren Selbstkonzepten, und dann vor allem im Leistungsbereich, berichtet wird (z. B. Bear et al., 2002; Caslyn & Kenny, 1977; Crabtree, 2003), nehmen in der vorliegenden Studie interessanterweise die später geförderten Kinder vor Bekanntgabe der Förderbedürftigkeit zunächst nur ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen weniger positiv wahr als die später nicht-geförderten Kinder. Da aufgrund der Konzeption des Förderprojekts wie auch der sprachlichen sowie mathematischen Leistungen der Kinder davon ausgegangen werden kann, dass vorrangig Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Förderung teilnahmen, ist offensichtlich bei diesen im Alter von vier Jahren zunächst die Selbstwahrnehmung der körperlichen Fähigkeiten beeinträchtigt, während sich dann im Laufe der nächsten 1 ½ Jahre das Selbstkonzept in weiteren Bereichen negativ entwickelt. Kritisch muss allerdings bedacht werden, dass in der vorliegenden Studie nicht explizit der Förderbedarf bzw. die Entwicklungsbeeinträchtigung des Kindes betrachtet wird, sondern die Kinder lediglich in Abhängigkeit von der Teilnahme an einem förderpädagogischen Angebot unterschieden werden und ausschließlich die Leistungen der Kinder als grober Indikator für eine Entwicklungsverzögerung herangezogen werden können.

Entscheidend für die Bewertung der Auswirkungen von zusätzlichen Fördermaßnahmen auf das Selbstkonzept ist jedoch der Unterschied, der sich hinsichtlich der *Verlaufsformen* der einzelnen Selbstkonzeptbereiche für den Zeitraum von eineinhalb Jahren vor der Einschulung bis nach Bekanntgabe der Fördernotwendigkeit einerseits, und darauf folgend bis zum Ende der Förderung andererseits, zwischen geförderten und nicht-geförderten Kindern aufzeigt. Bemerkenswert ist, dass die sprachlichen Fähigkeiten, welche die später geförderten Kinder zunächst sogar etwas positiver als die nicht geförderten beurteilen, schon nach Feststellung des Förderbedarfs von ihnen etwas und zu Ende der Förderung deutlich negativer wahrgenommen werden, und dies jedoch bei nachweislich im Vergleich zu den nicht-geförderten Kindern gleichzeitig stärker zunehmenden sprachlichen Kompetenzen. Diese Interaktion lässt sich im mathematischen Bereich, der ebenfalls Gegenstand der Förderung sein

sollte, nicht finden. Wie kommt es also zu dem genannten Effekt und warum tritt er nur für den sprachlichen Bereich, nicht aber den mathematischen auf? Möglich wäre, dass durch die Bekanntgabe der Förderbedürftigkeit eine Art Labeling- oder Stigmatisierungsprozess (Goffman, 1967) ausgelöst wird. Die zukünftigen Förderkinder scheinen sich dadurch ihrer sprachlichen Unzulänglichkeiten bewusst zu werden. Doch obwohl sich die objektiv gemessenen sprachlichen Fähigkeiten während der Förderung sogar in größerem Maße verbessern als jene der nicht geförderten Kinder, nimmt das verbale Selbstkonzept weiterhin ab, wie dies auch schon von MacMillan et al. (1974) als Folge der Verwendung von Labels wie z. B. Lernstörung und der Trennung der Kinder zu Förderzwecken berichtet wurde. Für den Grundschulbereich konnten Strang, Smith und Rogers (1978) in einer Studie mit lernbehinderten Kindern folgendes Ergebnis aufzeigen: Durften die Kinder, die normalerweise getrennt von den anderen Kindern unterrichtet wurden, jeweils die Hälfte der Unterrichtszeit in einer Klasse mit Kindern ohne Behinderung partizipieren, so wirkte sich dies positiv auf das Selbstkonzept der lernbehinderten Kinder aus. Die Autoren schließen daraus, dass dieser Wechsel von den Kindern als Erfolg betrachtet wurde. Umgekehrt kann es in der vorliegenden Studie der Fall gewesen sein, dass der Wechsel in eine Fördergruppe von den Kindern als Misserfolg angesehen wurde und deshalb ein Absinken des Selbstkonzeptniveaus zur Folge hatte. Nach der Bezugsgruppentheorie (Rheinberg & Enstrup, 1977) verglichen die Kinder ihre sprachliche Leistung eventuell nicht mit den anderen geförderten Kindern, sondern mit den Kindern, die keine Förderung benötigten und durchgängig bessere Sprachkenntnisse aufwiesen, denn die Förderung fand meist nur zu begrenzten Zeiten in einer Kleingruppe statt. Zwar legt die Theorie des sozialen Vergleichs (Festinger, 1954) nahe, dass man sich vorrangig mit ähnlichen Personen vergleicht, doch ist es unwahrscheinlich, dass sich die geförderten Kinder deshalb mit ebenfalls entwicklungsverzögerten Kindern vergleichen. Vielmehr ist aufgrund ihrer eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten in dem Alter davon auszugehen, dass die Kontaktfrequenz hier wesentlich für die Auswahl der Vergleichspersonen verantwortlich ist.

Obwohl es also allgemein fraglich ist, ob und inwieweit in der frühen Kindheit schon Vergleichsprozesse zur Selbstkonzeptbildung herangezogen werden, lassen sich durchaus auf Gruppenunterschieden beruhende Differenzen in verschiedenen Bereichen des Selbst belegen. Zukünftige Arbeiten sollten deshalb auch hinsichtlich der auf Entwicklungsbeeinträchtigung bzw. Förderung basierenden Unterschiede in der Selbstwahrnehmung die Anwendung von sozialen Vergleichen im Bezug auf die Selbstkonzeptformation näher analysieren. Der Nachweis eines Effekts der Gruppenförderung auf das kindliche Selbstkonzept könnte angesichts der Tatsache, dass aufgrund der Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Förderkonzeption ein

überaus heterogenes Bild der Förderung hinsichtlich Förderort, Förderpersonen, Förderzeit und Gruppengröße entstand, erschwert worden sein. Bei geringerer Variation der Förderbedingungen könnten in zukünftigen Forschungsprojekten möglicherweise präzisere Ergebnisse erzielt werden.

6.7 Restriktionen der vorliegenden Studie

Während einige Restriktionen im vorgegebenen Design der Studie liegen und damit unumgänglich waren, wurden eine Reihe anderer Restriktionen bewusst gesetzt, um auf bestimmte Fragestellungen zu fokussieren. Neben den in diesem Kapitel schon themenspezifisch aufgeführten Einschränkungen sind folgende weitere zu nennen: Das längsschnittliche Design mit Kindern aus einer Vielzahl verschiedener Kindertageseinrichtungen und zugleich die Einbettung dieser Arbeit in den Rahmen einer umfangreicheren Untersuchung brachte es zunächst mit sich, dass ein größerer Datenverlust zu verzeichnen war und die Stichprobenumfänge abhängig von den betrachteten Variablen variierten, da auf Datenimputationen größtenteils verzichtet wurde. Auch die Größen der Gruppen, mit denen Effekte von Merkmalsunterschieden in der Selbstkonzeptausprägung bzw. -entwicklung aufgezeigt werden sollten, variierten teilweise stark. Gleichzeitig waren nicht immer alle Voraussetzungen für die inferenzstatistischen Tests erfüllt, so insbesondere die Normalverteilung der Werte. Die Ergebnisse sind daher nur sehr vorsichtig zu interpretieren und von Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Die Einbindung in die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Projektes „Schulreifes Kind“ erlaubte es außerdem zeitlich nicht, den SEFKI im Vorfeld ausführlich zu pilotieren. Allerdings konnte aufgrund der Befunde der englischen Originalversion von Marsh et al. (2002) im Vorfeld auf angemessene psychometrische Eigenschaften geschlossen werden, so dass die Studie gleichzeitig dazu genutzt werden konnte, wertvolle Ergebnisse zu verschiedenen, bislang unzulänglich untersuchten Bereichen der Selbstkonzeptforschung in der frühen Kindheit zu gewinnen. Veränderungen hinsichtlich der Formulierung oder der Verwendung einzelner Items konnten deshalb allerdings nicht vorgenommen werden.

6.8 Ausblick

Wie in den vorangehenden Abschnitten themenspezifisch aufgezeigt, hat die vorliegende Studie eine Vielzahl von Fragen für zukünftige Arbeiten aufgeworfen. Aufgrund des Mangels an Forschungen in allen Bereiche des frühkindlichen Selbstkonzepts kann sie dazu beitragen, dass wesentlich gezielter und differenzierter Hypothesen geprüft werden können. Mit dem

SEFKI liegt ein Instrument vor, mit dem in zukünftigen Forschungsprojekten ein theoriebasiertes und multidimensionales Selbstkonzept in der frühen Kindheit erfasst werden kann, das aber durchaus von pädagogischen Fachkräften in der Einzeldiagnostik mit Hinblick auf die Förderung des kindlichen Selbstkonzepts wie auch die professionelle Beratung der Eltern genutzt werden kann.

Wie ebenfalls schon aufgezeigt, ergeben sich aus den vorliegenden Befunden zum Selbstkonzept in der frühen Kindheit auch eine Reihe praktischer Implikationen. So können die Unterschiede, die sich aufgrund der unterschiedenen Merkmale zwischen den Gruppen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Teilnahme an einer zusätzlichen Gruppenförderung im Kindergarten) ergeben, Hinweise für die frühpädagogische Arbeit liefern: Beispielsweise ist beim professionellen Arbeiten in den Kindertagesstätten, wie aber auch der Konzeption von Förderprogrammen zu bedenken, inwieweit Stigmatisierungsprozesse initiiert oder vermieden werden können. Abhilfe könnte eventuell dadurch geschaffen werden, dass eine Förderung nicht separat stattfindet, sondern in die Tätigkeiten im Kindergarten eingebunden wird. Denn Wiener und Tardif (2004) fanden beispielsweise bei älteren Kindern (4.-8. Klasse) mit Lernschwierigkeiten, dass Kinder, die Unterstützung im Klassenraum erhielten, ein höheres mathematisches Selbstkonzept aufwiesen als Kinder, die diese Unterstützung in einem separaten Raum erhielten.

Da die vorliegende Arbeit gleichzeitig aufzeigt, dass trotz allgemein sehr positiver Selbstwahrnehmung individuelle Unterschiede hinsichtlich der Selbstkonzeptausprägung und -entwicklung bestehen und durchaus Abwärtstrends in bestimmten Bereichen bzw. bei bestimmten Gruppen zu beobachten sind, wird dadurch gleichzeitig der Bedarf an einer Förderung einer positiven Selbstwahrnehmung im Kindergarten deutlich. Hierbei sollten die aufgezeigten interindividuellen Unterschiede Berücksichtigung finden. Eine Reihe von Programmen und Studien zeigen verschiedene Arten der Selbstkonzeptförderung auf: Laut einer Studie von DeMoulin (1996) kann die Selbstwahrnehmung bei Kindergartenkindern beispielsweise positiv mit Hilfe eines Bilderbuchs beeinflusst werden. Dazu lesen Eltern und pädagogische Fachkräfte mehrmals wöchentlich aus einem eigens dazu gestalteten „Ich mag mich“-Buch vor. Dieses Buch wird von der Vorleserin durch das Einsetzen des Namens des Kindes sowie von Freunden des Kindes, des Kindergartens und der Erzieherin personalisiert. Ein präventives Programm von Fröhlich-Gildhoff, Rönna, Dörner, Kraus-Grüner und Engel (2008) stellt im Rahmen der Resilienzförderung ebenfalls die Selbstkonzeptförderung in den Vordergrund. Inhalte der Förderung in den Kindertageseinrichtungen sind dabei Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Prob-

lemlösen. In einer ersten Evaluation konnten positive Effekte auf das Selbstkonzept der Kinder festgestellt werden.

7 Zusammenfassung

Obwohl die frühe Kindheit als entscheidend für die Selbstkonzeptentwicklung betrachtet wird (Marsh et al., 2002), ist ein Forschungsdefizit in allen Gebieten der Selbstkonzeptforschung in diesem Altersbereich zu beobachten, das mit dem Fehlen geeigneter Verfahren zur adäquaten Selbstkonzepterfassung bei jungen Kindern in Zusammenhang steht (z. B. Wylie, 1989). Insbesondere mangelt es an Verfahren, denen die vielfach belegte Multidimensionalität des Selbstkonzepts in der frühen Kindheit zugrunde liegt und die somit multiple Selbstkonzeptbereiche erfassen können.

Die vorliegende Untersuchung stellt mit dem *Selbstkonzeptfragebogen für Kindergartenkinder* (SEFKI) ein deutschsprachiges Verfahren zur Erfassung eines multiplen Selbstkonzepts vor. Auf dem Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) basierend können damit die Bereiche *sportliche Fähigkeiten und Interessen*, *Aussehen*, *Beziehung zu Gleichaltrigen*, *Beziehung zu den Eltern*, *sprachliche Fähigkeiten und Interessen* sowie *mathematische Fähigkeiten und Interessen* erfasst werden. Aufgrund von Befunden aus dem englischsprachigen Raum war von angemessenen psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens auszugehen, weshalb der untersuchungsbedingte Verzicht auf eine ausführliche Pilotierung nicht ins Gewicht fällt.

Im Rahmen der Studie wurden bisher noch nicht ausreichend erforschte Themenbereiche zum Selbstkonzept in der frühen Kindheit untersucht. Dabei traten vor allem folgende fünf Ergebnisse zu Tage:

(1) Hinsichtlich der internen Struktur des Selbstkonzepts lassen sich für die vier- bis sechsjährigen Kinder den SEFKI-Skalen entsprechenden sechs Bereiche (s. o.) identifizieren, die sich im Laufe der frühen Kindheit zunehmend zu differenzieren scheinen. Eine Herausbildung hierarchisch übergeordneter Faktoren ist jedoch nicht klar zu erkennen.

(2) Die bereichsspezifischen Selbstkonzepte weisen in der untersuchten Altersspanne lediglich geringe bis moderate Stabilitäten auf. Allgemein bewerten sich die Kinder in allen Bereichen sehr positiv, jedoch zeigen sich bereichsspezifische Entwicklungen: Die Selbstwahrnehmung der Beziehung zu den Eltern sowie der sportlichen und mathematischen Fähigkeiten wird mit zunehmendem Alter positiver, die der Beziehung zu Gleichaltrigen und der verbalen Fähigkeiten eher weniger positiv.

(3) Um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Selbstkonzeptbereichen und analogen Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen angemessen beurteilen zu können, wurden für alle Bereiche entsprechende Kriterien über die Leistungen der Kinder sowie Einschätzungen von Eltern, Erzieherinnen und Untersucherinnen erhoben. Zwischen den Selbstkonzepten und entsprechenden Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zeigen sich nur geringe Beziehungen und nur im Bereich *Sprache* scheinen sie mit zunehmendem Alter enger zu werden. In nicht-leistungsbezogenen Bereichen sind die Beziehungen noch geringer. Das Selbstkonzept hat einen geringen Einfluss auf sprachliche und mathematische Leistungen am Ende der Kindergartenzeit und scheint eher durch vorangehende Leistungen beeinflusst zu sein. Diese Befunde stützen den *Skill-Development*-Ansatz als Erklärungsmodell für die Wirkzusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung in der frühen Kindheit.

(4) Zwischen kindlichem Selbstkonzept und von den Bezugspersonen eingeschätztem Fremdkonzept bestehen keine Zusammenhänge, ausgenommen am Ende der Kindergartenzeit, wo das Fremdkonzept der Erzieherinnen bedeutsam (aber dennoch niedrig) in mehreren Bereichen mit dem Selbstkonzept der Kinder in Beziehung steht.

(5) In Bezug auf die Ausprägung und die Entwicklung der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche lassen sich verschiedene Effekte interindividueller Unterschiede feststellen. Interessant sind dabei folgende Ergebnisse: (a) Jungen bewerten ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver als Mädchen, Mädchen hingegen die Beziehung zu Gleichaltrigen. (b) Kinder ohne Migrationshintergrund haben in allen Bereichen tendenziell eine positivere Selbstwahrnehmung als Kinder ohne Migrationshintergrund. (c) Obwohl sich die sprachliche und mathematische Leistung durch vorschulische Gruppenförderung verbessert, scheint sich dadurch das Selbstkonzept, besonders im Bereich *Sprache*, eher ungünstig zu entwickeln.

8 Literaturverzeichnis

- Ablow, J. C. & Measelle, J. R. (1993). *Berkeley Puppet Interview: Administration and scoring system manuals*. Berkeley, CA: University of Berkeley.
- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (2), 1-139.
- Amsterdam, B. K. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychology*, 5, 297-305.
- Anderson, P. L. & Adams, P. J. (1985). The relationship of 5-year-olds' academic readiness and perceptions of competence and acceptance. *Journal of Educational Research*, 79, 114-118.
- Arbuckle, J. L. (2009). *AMOS (Version 18) [Computer Program]*. Chicago, IL: SPSS.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16, 2-16.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-86.
- Asendorpf, J. B., Warkentin, V. & Baudonnière, P.-M. (1996). Self-awareness and other-awareness: II. Mirror self-recognition, social contingency awareness, and synchronic imitation. *Developmental Psychology*, 32, 313-321.
- Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R. & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20, 463-494.
- Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations. (2009). *Belonging, being and becoming – the early years learning framework for Australia*. Verfügbar unter: http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/EarlyYearsLearningFramework.aspx?key%20documents [05.01.2012].
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bahrack, L., Moss, L. & Fadil, C. (1996). Development of visual self-recognition in infancy. *Ecological Psychology*, 8, 189-208.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bates, E. (1990). Language about me and you: Pronominal reference and the emerging concept of self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 165-182). Chicago; IL: University of Chicago Press.

- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Beilstein, E. A. (2007). *The influence of temporal saliency on young children's estimates of performance*. Dissertation, Ohio University. Verfügbar unter: http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ohiou1173284258 [05.01.2012].
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bernhart, G. R. & Praeger, S. G. (1985). Preventing child suicide: The elementary school death education puppet show. *Journal of Counseling and Development*, 63, 311-312.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bierman, K. L. & McCauley, E. (1987). Children's descriptions of their peer interactions: Useful information for clinical child assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 9-18.
- Biermeyer, E., Keppler, I., Johnson, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Niklas, F. et al. (2010). Das Projekt "Schulreifes Kind". Gemeinsam Kinder mit besonderen Entwicklungsrisiken für den Schulstart stärken. *Schulverwaltung Spezial*, 4, 20-22.
- Boggs, S. R. & Eyberg, S. (1990). Interview techniques and establishing rapport. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 85-108). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Boivin, M., Vitaro, F. & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 275-290.
- Bollen, K. A. (1989a). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17, 303-316.
- Bollen, K. A. (1989b). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Boomsma, A. (2000). Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modeling*, 7, 461-483.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bornholt, L. J. (1997). Aspects of self knowledge about activities with young children. *Every Child*, 3, 15-18.
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York, NY: Wiley.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Brinthaupt, T. M. & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford.
- Buch, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 53-61.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69, 1054-1073.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Byrne, B. M., Oakland, T., Leong, F. T. L., van de Vijver, F. J. R., Hambleton, R. K., Cheung, F. M. et al. (2009). A critical analysis of cross-cultural research and testing practices: Implications for improved education and training in psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 94-105.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.
- Caslyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause of effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 87-120). Chicago: University of Chicago Press.
- Cattell, R. B. & Burdsal, C. A. (1975). The radial parcel double factoring design: A solution to the item-vs-parcel controversy. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 165-179.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.
- Chou, C.-P. & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chou, C.-P., Bentler, P. M. & Satorra, A. (1991). Scaled test statistics and robust standard errors for non-normal data in covariance structure analysis: A Monte Carlo study. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 44, 347-357.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M. et al. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Coleman, J. (1984). Mothers' predictions of the self-concept of their normal or learning-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 214-217.
- Coombs, A., Soper, D. & Courson, C. (1963). The measurement of self-concept and self-report. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 493-500.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1989). Personality continuity and the changes of adult life. In M. Storandt & G. R. VandenBos (Eds.), *The adult years: Continuity and change* (pp. 45-77). Washington DC: American Psychological Association.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 77-113). New York: Academic Press.
- Crabtree, J. W. (2003). Maintaining positive self-concept: Social comparisons secondary school student with mild learning disabilities attending mainstream and special schools. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 261-287). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multi-dimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Cramer, P. & Anderson, G. (2003) Ethnic/racial attitudes and self-identification of Black Jamaican and White New England children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 395-416.
- Cramer, P. & Steinwert, T. (1998). Thin is good, fat is bad: How early does it begin? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 429-451.
- Craven, R. G., Tucker, A., Munns, G., Hinkley, J., Marsh, H. W. & Simpson, K. (2005). *Indigenous students' aspirations: Dreams, perceptions and realities*. Canberra, ATC: Department of Education, Science and Training, Commonwealth of Australia.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.

- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Dauenheimer, D. & Frey, D. (1996). Soziale Vergleichsprozesse in der Schule. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen, Schulleistung* (S. 158-174). Weinheim: Beltz.
- Davis-Kean, P. & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A frame-work for future measures. *Child Development*, 72, 887-906.
- Davison, K. K. & Birch, L. L. (2002). Processes linking weight status and self-concept among girls from ages 5 to 7 years. *Developmental Psychology*, 38, 735-748.
- De Francesco, J. J. & Taylor, J. (1985). Dimensions of self-concept in primary and middle school learning disabled and nondisabled students. *Child Study Journal*, 15, 99-105.
- De Lisi, R. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Sex differences in mathematical abilities and achievement. In A. V. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (pp. 155-182). Westport, CT: Ablex.
- Deckert-Peaceman, H. (2008). *Teaching social studies to children under 10 years in Australia and Germany. A comparison of curricula and its relevance for the conceptualization of early childhood education*. Paper presented at the AARE Conference, Queensland University of Technology, Brisbane, QLD.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 122-134.
- DeMoulin, D. F. (1996). Using a special, personalized reading book to develop a healthy self-concept in kindergartners. *Education*, 117, 117-119.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 393-405.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.
- DiVitto, B. & McArthur, L. Z. (1978). Developmental differences in the use of distinctiveness, consensus, and consistency information for making causal attributions. *Developmental Psychology*, 14, 474-482.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124-134.
- Dweck, C. S. (1998). The development of early self-perceptions: Their relevance for motivational processes. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 257-280). New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol.4 Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eberwein, H. (1996). *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim: Beltz.

- Eccles, J. S. (2005). *Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices*. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Eccles, J. S., Arboreton, A. J. A., Miller Buchanan, C., Jacobs, J. E., Flanagan, C., Harold, R. D. et al. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In J. E. Jacobs & R. Dienstbier (Eds.), *Developmental perspectives on motivation, Vol. 40* (pp. 145-208). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. C. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Coddling, R. S., Begeny, J. C. & Kleinmann, A. E. (2006). Assessment of mathematics and reading performance: An examination of the correspondence between direct assessment of student performance and teacher report. *Psychology in the Schools*, 43, 247-265.
- Eder, R. A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3 1/2 - 5 1/2, and 7 1/2-year-olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development*, 60, 1218-1228.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R. A., Gerlach, S. G. & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self-concept. *Child Development*, 58, 1044-1050.
- Eder, R. A. & Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 209-240). San Diego, CA: Academic Press.
- Ederer, E. M. (2004). Mental health problems in young children: Self-reports and significant others as informants. *Psychology Science*, 46, 123-140.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeit der Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- Engel, E.-M., Rönna-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 305-328). Freiburg: FEL.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.

- Fan, X., Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6, 56-83.
- Fan, X. & Wang, L. (1998). Effects of potential confounding factors on fit indices and parameter estimates for true and misspecified SEM models. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 701-735.
- Fantuzzo, J. W., McDermott, P. A., Manz, P. H., Hampton, V. R. & Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children? *Child Development*, 67, 1071-1084.
- Federer, M., Stüber, S., Margraf, J., Schneider, S. & Herrle, J. (2001). Selbst- und Fremdeinschätzung der Kinderängstlichkeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 194-205.
- Fend, H. (1997). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild: Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge? Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 361-371). Weinheim: Beltz.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 105-125.
- Filipp, S.-H. & Klauer, T. (1986). Conceptions of self over the life span: Reflections on the dialectics of change. In M. M. Baltes & P. B. Baltes (Eds.), *The psychology of aging and control* (pp. 167-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fischer, K. W., Hand, H. H., Watson M. W., Van Parys, M. & Tucker, J. (1984). Putting the child into socialization: The development of social categories in preschool children. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education, Vol. 5* (pp. 27-72). Norwood, NJ: Ablex.
- Flanery, R. C. (1990). Methodological and psychometric considerations in child reports. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 57-82). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- French, S. A., Story, M. & Perry, C. L. (1995). Self-esteem and obesity in children and adolescents: A literature review. *Obesity Research*, 3, 479-490.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550-562.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.

- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (p. 167-189). New Haven, CT: Yale University Press.
- Fried, L. (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen – eine Pilotuntersuchung. *Empirische Pädagogik*, 16, 191-209.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna, M., Dörner, T., Kraus-Gruner, G. & Engel, E. (2008). Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 98-116.
- Frühauf, S. (2008). *Bereichsspezifische schulische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern: Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in der Kindheit und Jugend. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 39-57). Weinheim: Beltz.
- Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Garbarino, J. & Stott, F. M. (1992). *What children can tell us: Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2001). Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern – Pygmalion im Wohnzimmer? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50, 662-639.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.
- Glascie, F. P. & Dworkin, P. H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95, 829-836.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1967). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gollob, H. F. & Reichardt, C. S. (1987). Taking account of time lags in causal models. *Child Development*, 58, 80-92.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gopaul-McNicol, S. A. (1995). A cross-cultural examination of racial identity and racial preference of preschool children in the West Indies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 141-152.
- Griffin, S. (1992). Structural analysis of the development of their inner world: A neo-structured analysis of the development of intrapersonal intelligence. In R. Case (Ed.), *The mind's staircase* (pp. 189-206). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grimm, H. & Doil, H. (2000). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1990). Self-perception, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-183.

- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Haring, K. A., Lovett, D. L., Haney, K. F., Algozzine, B., Smith, D. D. & Clarke, J. (1992). Labeling preschoolers as learning disabled: A cautionary position. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 151-173.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self, Vol. 3* (pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). Developmental changes in self-concept and emotional understanding: Implication for psychotherapy. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). New York: Plenum.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and the functional role of general self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 113-142.
- Harter, S. (1990c). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 505-570). New York: Wiley.

- Harter, S. & Pike, R. (1981). *Manual for the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 421-462). New York: Wiley.
- Heckhausen, H. & Wagner, I. (1965). Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (II) In der Zielsetzung des Kleinkindes. Zur Genese des Anspruchsniveaus. *Psychologische Forschung*, 28, 179-245.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L. & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 562-581.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83-99). Stuttgart: Enke.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griesse (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-144). Hohengehren: Schneider.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1989). Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 223-247.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Herwartz-Emden, L. & Schneider, S. (2006). Soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 588-595). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition*, 54, 209-252.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784-793.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York: Springer.
- Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schuli-*

- sche und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft* (S. 65-82). Weinheim: Beltz.
- Howe, M. L. & Courage, M. L. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin, 113*, 305-326.
- Howe, M. L. & Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review, 104*, 499-523.
- Howe, M. L., Courage, M. L. & Edison, S. C. (2003). When autobiographical memory begins. *Developmental Review, 23*, 471-494.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Hughes, H. M. (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3-12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review, 4*, 657-692.
- Hunt, J. & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology, 136*, 285-298.
- Irwin, E. C. (1985). Puppets in therapy: An assessment procedure. *American Journal of Psychotherapy, 39*, 389-399.
- Jacob, T., Grounds, L. & Haley, R. (1982). Correspondence between parents' reports on the Behavior Problem Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 593-608.
- Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 932-944.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.
- Jambunathan, S. & Hurlbut, N. L. (2000). Gender comparison in the perception of self-competence among four-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 161*, 469-477.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago, IL: Encyclopedia Britannica.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York, NY: Henry Holt.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Joseph, B. W. (1979). *Pre-school and Primary Self-Concept Screening Test: Instruction manual*. Chicago, IL: Stoelting.
- Jüntgen, L., Freund, P. A., Tietjens, M. & Holling, H. (2009). Unterschiede im physischen Selbstkonzept bei normalgewichtigen und adipösen Personen. Eine Analyse mit dem Physical Self Description Questionnaire von Marsh. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16, 140-150.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245-259.
- Kanfer, R., Eyberg, S. M. & Krahn, G. L. (1983). Interviewing strategies in child assessment. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 95-108). New York: Wiley.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erw. Aufl.). Berlin: Cornelson Scriptor.
- Kiese-Himmel, C. (2000). *Diagnostischer Elternfragebogen zur taktil-kinästhetischen Responsivität im frühen Kindesalter (DEF-TK)*. Göttingen: Testzentrale.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R)*. Göttingen: Testzentrale.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Krajewski, K. (2008). Prävention der Rechenschwäche. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. Pädagogische Psychologie* (S. 360-370). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ein Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-340). Weinheim: Beltz.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. (2011). Bildungs- und Entwicklungsfelder. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/vorschule/bildungsfelder> [05.01.2012].
- Lane, J. (2008). *Young children and racial justice: Taking action for racial equality in the early years – understanding the past, thinking about the present, planning for the future*. London: National Children's Bureau.
- Langfeldt, H.-P. & Prücher, F. (2004). *Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK). Ein Verfahren für Kinder der Klassenstufen 1 und 2*. Göttingen: Testzentrale.
- Lapouse, R. & Monk, M. A. (1958). An epidemiologic study of behavior characteristics in children. *American Journal of Public Health*, 48, 1134-1144.
- Lawlis, T., Mikhailovich, K. & Morrison, P. (2008). Physical activity programs in long day care and family day care settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 33 (2), 27-31.
- L'Écuyer, R. (1992). An experiential-developmental framework and methodology to study the transformations of the self-concept from infancy to old age. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 96-134). Albany, NY: State University of New York Press.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York, NY: Plenum Press.

- Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer & H.-H. Us-lucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- Lohaus, A. (1989). *Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie: Problemstellungen und Forschungsperspektiven*. Bern: Huber.
- Lohaus, A. & Domsch, H. (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.
- Long, K. A. & Hamlin, C. M. (1988). Use of the Piers-Harris Self-Concept Scale with Indian children: Cultural considerations. *Nursing Research*, 37, 42-46.
- Lorenz, C. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 211-222.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacMillan, D. L., Jones, R. & Aloia, G. (1974). The mentally retarded label: A theoretical analysis and review of research. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 241-261.
- Mantzicopoulos, P. (2004). I am really good at puzzles, but I don't get asked to play with others: Age, gender, and ethnic differences in Head Start children's self-perceptions of competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 51-65.
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 289-308.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to weighted averages of specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986b). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22, 37-49.
- Marsh, H. W. (1986c). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1988a). Multitrait-multimethod analyses. In J. P. Keeses (Ed.), *Educational research methodology, measurement, and evaluation: An international handbook* (pp. 570-578). Elmsford, NY: Pergamon.

- Marsh, H. W. (1988b). *Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990c). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1992a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1992b). *Self-Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, Vol. 4 (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 341-360.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). The Self Description Questionnaire (SDQ): Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W., Barnes, J. & Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- Marsh, H. W. & Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany, NY: State University of New York Press.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 154-157.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of pre-adolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 393-404.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Marsh, H. W., Debus, R. & Bornholt, L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 138-160). Oxford, UK: Blackwell.
- Marsh, H. W., Ellis, L. & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unravelling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393.
- Marsh, H. W. & Grayson, D. (1995). Latent variable models of multitrait-multimethod data. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 177-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Sung, R. Y. T. & Yu, C. W. (2007). Childhood obesity, gender, actual-ideal body image discrepancies, and physical self-concept in Hong Kong children: Cultural differences in the value of moderation. *Developmental Psychology*, 43, 647-662.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Zhonglin, W. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in over-generalizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320-341.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.

- Marsh, H. W., Kong, C.-K. & Hau, K.-T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 93, 543-553.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional: A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87-118). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H. W., Richards, G. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: A long-term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 475-492.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the self-description questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal*, 20, 333-357.
- Marsh, H. W. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concepts on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705-738.
- Martin, S. (2010). An early childhood intervention programme and the long-term outcomes for students. *Child Care in Practice*, 16, 257-274.
- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005). Langfristige Auswirkungen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Defiziten in der Sprachentwicklung. *Die Sprachheilarbeit*, 50, 280-285.
- Marx, R. W. & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 75, 99-108.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McDonald, R. P. & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V. & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34, 207-236.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.

- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten: Pilotphase*. Weinheim: Beltz.
- Monkeviciene, O., Mishara, B. L. & Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34, 53-60.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Moskowitz, D. S. (1986). Comparison of self-reports, reports by knowledgeable informants, and behavioral observation data. *Journal of Personality*, 54, 294-317.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5. überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1999). *Lehrbuch der Kinderpsychologie*, Bd. 2 (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Muthén, B. & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 69, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1984). Development and its discontent. The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3 (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI.
- Ocampo, K. A., Bernal, M. E. & Knight, G. P. (1993). Gender, race, and ethnicity: The sequencing of social constancies. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 11-30). Albany, NY: State University of New York Press.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y., Szatmari, P., Fleming, J., Sanford, M. et al. (1996). Integrating assessment data from multiple informants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1078-1085.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology* (pp. 499-517). Malden, MA: Blackwell.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 302-315.

- Parsons, J. E. & Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48, 1075-1079.
- Patterson, C., Kupersmidt, J. & Griesler, P. (1990). Children's perception of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pauen, S. & Pahnke, J. (2008). Mathematische Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation der Effekte einer Kurzzeitintervention. *Empirische Pädagogik*, 22, 193-208.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.
- Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pekrun, R. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 351-358). Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern: Empirische Untersuchungen zum Selbstkonzept sozialer Integration*. Münster: Waxmann.
- Pohlmann, B., Möller J. & Streblow, L. (2004). Zur Fremdeinschätzung von Schülerelbstkonzepten durch Lehrer und Mitschüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 157-169.
- Quaiser-Pohl, C. (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten mit dem Programm „Spielend Mathe“. In F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und in den Naturwissenschaften* (S. 62-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rademacher, J., Trautewig, N., Günther, A., Lehmann, W. & Quaiser-Pohl, C. (2005). Wie können mathematische Fähigkeiten im Kindergarten gefördert werden? Ein Förderprogramm und seine Evaluation. *Report Psychologie*, 30, 366-376.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for learning disabled students*. Denver, CO: University of Denver.
- Rennen-Allhoff, B. (1991). Wie verlässlich sind Elternangaben? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 40, 333-338.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *The Journal of American Medical Association*, 285, 2339-2346.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz – ein Bezugsgruppen-Effekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 171-180.
- Rochat, P. (1995). Early objectification of the self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 53-71). Amsterdam: North-Holland/Elsevier.

- Rochat, P. (1997). Early development of the ecological self. In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), *Evolving explanations of development* (pp. 91-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rochat, P. (2002). Origins of self-concept. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 191-212). Malden, MA: Blackwell.
- Roebbers, C. (2007). Entwicklung des Selbstkonzepts. In M. Hasselhorn & S. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- Roebbers, C. & Schneider, W. (1999). Self-concept and anxiety in immigrant children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 125-147.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogosa, D. (1980). A critique of cross-lagged correlation. *Psychological Bulletin*, 88, 245-258.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Roth, J. H., Dadds, M. R. & McAloon, J. (2004). Evaluation of a puppet interview to measure young children's self-reports of temperament. *Behaviour Change*, 21, 37-56.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development, Vol. 3* (pp. 134-157). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N., Feldman, N. S. & Boggiano, A. K. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 12, 192-197.
- Ruble, D. N. & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison. Contemporary theory and research* (pp. 79-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruble, D. N. & Rholes, W. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research, Vol. 3* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M. & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 343-350.
- Samuels, D. D. & Griffore, R. J. (1979). Ethnic and sex differences in self-esteem of pre-school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 135, 33-36.
- Savalei, V. (2008). Is the ML chi-square ever robust to nonnormality? A cautionary note with missing data. *Structural Equation Modeling*, 15, 1-22.
- Schaefer, C. & O'Conner, K. (1983). *Handbook of play therapy*. New York, NY: Wiley.
- Schafer, J. L. & Graham J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147-177.
- Schauder, T. (1996). *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* (2. Aufl.). Göttingen: Beltz Test.
- Schmidt-Denter, U. (2002). Vorschulische Förderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 740-755). Weinheim: Beltz.

- Schneider, W. (1991). Methodische Probleme und Möglichkeiten schulbezogener Längsschnittforschung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 57-80). Stuttgart: Enke.
- Schneider, W. (1994). Geschlechtsunterschiede beim Schriftspracherwerb: Befunde aus den Münchner Längsschnittstudien LOGIK und SCHOLASTIK. In S. Richter & H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb* (S. 71-82). Bottinghofen: Libelle.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2., überarb. u. erweit. Aufl.). Wertingen: Westra.
- Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE – Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Itemanalysen und Normen* (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ Nr.17). Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schrader, F.-W. (2006). Kognitive Voraussetzungen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 569-574). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Bezugspersonen. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 119-129.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51, 183-194.
- Scott, J. (2000). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Conducting research with children* (pp. 98-119). New York, NY: Falmer Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York, NY: Academic Press.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shrauger, J. S. & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking-glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. & Pauen, S. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum.
- Silon, E. L. & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 217-230.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 217-230.
- Skaalvik, E. M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.

- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer/innen und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 85-95.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Steiger, J. H. (1980). Tests for comparing elements of a correlation matrix. *Psychological Bulletin*, 87, 245-251.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (Hrsg.). (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Stigler, J. W., Smith, S. & Mao, L. -W. (1985). The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development*, 56, 1259-1270.
- Stipek, D. J. (1981). Children's perception of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek, D. J. & Hoffman, J. M. (1980). Development of the children's performance-related judgments. *Child Development*, 51, 912-914.
- Stipek, D. J. & MacIver, D. (1989). Developmental changes in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 531-538.
- Stipek, D. J., Recchia, S. & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Mono-graph of the Society for Research in Child Development*, 57 (Seriennr. 226).
- Stipek, D. J., Roberts, T. A. & Sanborn, M. E. (1984). Preschool-age children's performance expectations for themselves and another child as a function of the incentive value of success and the salience of past performance. *Child Development*, 55, 1983-1989.
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A. M. La Greca (Eds.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strang, L., Smith, M. D. & Rogers, C. M. (1978). Social comparison, multiple reference groups and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 70, 487-497.
- Suls, J. & Sanders, G. (1982). Self-evaluation via social comparison: A developmental analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 3 (pp. 171-197). Beverly Hills, CA: Sage.
- Swann, W. B. (1996). *Self-traps: The elusive quest for higher self-esteem*. New York, NY: Freeman.
- Terry, R. L. & Stockton, L. A. (1993). Eyeglasses and children's sohemata. *Journal of Social Psychology*, 133, 425-438.
- Testzentrale. (2007). *Testkatalog 2008/2009*. Göttingen: Hogrefe.
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (5th ed.). New York, NY: Macmillan.

- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictor of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1-8.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49-62.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 113-124.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 41-49.
- Tolor, A., Tolor, B. & Blumin, S. S. (1977). Self-concept and locus of control in primary-grade children identified as requiring special educational programming. *Psychological Reports*, 40, 43-49.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Van den Bergh, B. R. H. & De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6- to 8-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 201-225.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126-134.
- Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Watson, M. (1990). Aspects of self development as reflected in children's role playing. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (S. 265-281). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinert, F. E. & Stefanek, J. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 423-451). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-209). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Weissman, M. M., Wickramaratne, P., Warner, V., John, K., Prusoff, B. A., Merikangas, K. R. et al. (1987). Assessing psychiatric disorders in children: Discrepancies between mothers' and children's reports. *Archives of General Psychiatry*, 44, 747-753.

- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. Hoyle (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wiener, J. & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 20-32.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92-122). San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*, 233-261.
- Willett, J. B. (1988). Questions and answers in the measurement of change. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education, Vol. 15* (pp. 345-422). Washington, DC: American Education Research Association.
- Williams, J. E., Best, D. L. & Boswell, D. A. (1975). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development, 46*, 494-500.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 470-475.
- Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept, Vol. 2*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Xing, S.-F. (2006). A study on characteristics of self-concept of children with learning disabilities. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 14*, 393-396.
- Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID). (2010). *Verzeichnis psychologischer und pädagogischer Testverfahren aus dem Datenbanksegment PSYNDEX Tests*. Trier: ZPID.
- Zigler, E. & Styfco, S. J. (2001). Can early childhood intervention prevent delinquency? A real possibility. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, and society* (pp. 231-248). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zigler, E., Taussig, C. & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist, 47*, 997-1006.

Anhang A: Untersuchungsmaterialien

- A-1: Anleitung zur Durchführung des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI)
- A-2: Leistungstests – Instruktionen
- A-3: Elternfragebogen
- A-4: Erzieherinnenfragebogen

A-1: Anleitung zur Durchführung des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (SEFKI)

Material: Fingerpuppe „Maulwurf“, größere Tasche oder ähnlicher Gegenstand, Stift, Protokollbogen, Schaumstoffball o. ä.

Vorbereitung des Untersuchungsraums

Stellen Sie in die Mitte des Raumes einen Tisch mit zwei Stühlen. Auf der einen Seite soll die Untersucherin, auf der anderen das Kind Platz nehmen. In die Mitte des Tisches stellen Sie eine Tasche oder einen ähnlichen Gegenstand als „Bühne“ für die Fingerpuppe.

Begrüßen Sie das Kind in der Gruppe, und fragen Sie es, ob es mit Ihnen kommen möchte, um den kleinen Maulwurf kennen zu lernen.

Wenn das Kind und Sie Platz genommen haben, fordern Sie das Kind auf, den kleinen Maulwurf gemeinsam mit Ihnen zu rufen. Auf mehrmaliges Rufen lassen Sie die Maulwurfspuppe auf der Bühne erscheinen. Sprechen Sie nun mit verstellter, höherer Stimme und bewegen Sie die Puppe dabei.

Maulwurf: *Hallo, kennst du mich?
Ich bin der kleine Maulwurf.
Ich werde dir ein bisschen was von mir erzählen.
Ich lebe in meinen kleinen Höhlen unter der Erde.
Was ich besonders gerne mache, ist viele Gänge durch die Erde zu buddeln.
Meine besten Freunde sind die Maus und der Elefant.
Aber ich kenne dich ja noch gar nicht.*

Eisbrecher-Items

Maulwurf: *Magst du gerne Eis?
Ja oder Nein?*

Wenn die Antwort des Kindes „Ja“ lautet:
Meinst du „immer Ja“ oder „manchmal Ja“?

Wenn die Antwort des Kindes „Nein“ lautet:
Meinst du „immer Nein“ oder „manchmal Nein“?

Maulwurf: *Kannst du gut Fahrradfahren?
Ja oder Nein?*

Wenn die Antwort des Kindes „Ja“ lautet:
Meinst du „Immer Ja“ oder „manchmal Ja“?

Wenn die Antwort des Kindes „Nein“ lautet:
Meinst du „immer Nein“ oder „manchmal Nein“?

Wenn das Kind den Antwortmodus noch nicht verstanden hat, erklären Sie ihn anhand dieses Items noch einmal.

Kodierung:	Antwort: immer Ja	4
	Antwort: manchmal Ja	3
	wenn das Kind sich nicht entscheiden kann	2
	Antwort: manchmal Nein	1
	Antwort: immer Nein	0

Fordern Sie das Kind in Ihrer Rolle als Untersucherin zwischendurch immer wieder auf, nachzufragen, wenn es eine Frage des Maulwurfs nicht verstanden hat. Wenn das Kind eine Frage inhaltlich nicht versteht, versuchen Sie, die gleiche Frage etwas anders zu formulieren.

Wenn das Kind die Fragen seltsam findet, kommentieren Sie auf der Metaebene z. B. *„Der kleine Maulwurf ist aber auch neugierig!“*.

Nach der Hälfte der Items sagen Sie zu dem Kind:

Jetzt hast du dem kleinen Maulwurf aber schon viel erzählt. Komm, wir machen erst einmal eine Pause und spielen mit dem Ball.

Machen Sie nun eine dreiminütige Pause, in der Sie zusammen mit dem Kind mit einem Ball spielen.

A-2: Leistungstests – Instruktionen

1. Phonologische Bewusstheit (T1)

Material: CD, CD-Player

Bei dem nächsten Spiel geht es um Wörter, die sich fast gleich anhören: z. B. Maus – Haus – Klaus – raus. Oder Fisch – Tisch – frisch. Jetzt hör mal gut zu: Ich sage dir jetzt zwei Wörter, die sich fast gleich anhören: Buch – Tuch. Hören die sich gleich an?

Bei richtiger Antwort: *Genau, die hören sich fast gleich an.*

Bei falscher Antwort: *Doch, die hören sich fast gleich an: Buch – Tuch.*

Gut, jetzt sage ich dir zwei Wörter, die sich nicht gleich anhören: Hund – Eisenbahn. Hören die sich gleich an?

Bei richtiger Antwort: *Genau, die hören sich nicht gleich an.*

Bei falscher Antwort: *Nein, Hund und Eisenbahn hören sich nicht gleich an. Hund – rund – Pfund, die hören sich fast gleich an.*

Gut. Jetzt spiele ich dir immer zwei Wörter vor. Wenn ich auf die Pausentaste drücke, dann sagst du „Ja“, wenn die beiden Wörter sich gleich anhören. Und du sagst „Nein“, wenn die sich nicht gleich anhören. Hast du das verstanden? (Beispiel wird wiederholt, wenn Unklarheiten bestehen, sonst:)

Pass auf, es geht los! Dann vom Abspielgerät Beispiel 1: Bäume – Träume.

Bei richtiger Antwort: *Genau, die hören sich gleich an.*

Bei falscher Antwort: *Nein, hör noch einmal genau hin. (VL wiederholt das Wortpaar)*

Bei Beispiel 2-4 wird ebenso vorgegangen, wobei diese bestätigt oder verbessert werden. Anschließend erfolgt die Vorgabe der Testitems, bei denen nicht mehr korrigiert wird:

So, jetzt geht es weiter, aber ich sage nichts mehr dazu.

Protokollierung: die Erstantwort des Kindes (Ja, Nein) wird mit J/N protokolliert. Danach wird für jede richtige Antwort in Spalte R/F/N eine 1, sonst eine 0 eingetragen.

2. Reimkategorisierungsaufgabe nach Bradeley & Bryant (1985) (T2/T3)

Material: CD, CD-Player

Bei dem nächsten Spiel geht es um Reime, also um Wörter, die sich fast gleich anhören.

Welche Wörter fallen dir denn ein, die sich genauso anhören wie „Ball“?

Testleiter und Kind reimen abwechselnd, z. B. *Ball ... Stall ... Knall*, auch Quatschwörter wie z. B. *Sall* oder *Nall* sind erlaubt. Als drittes Reimwort sagt der Testleiter jedoch *Stuhl*. Kommt kein spontaner Protest vom Kind, wird auf den Fehler hingewiesen und ein anderes Beispiel eingeführt:

Und welche Wörter fallen dir ein, die sich genauso anhören wie „Buch“?

Testleiter und Kind reimen abwechselnd, z. B. *Buch ... Tuch ... Such*. Wieder wird ein Fehler vom Testleiter gemacht: *Wand*. Falls dem Kind der Fehler nicht auffällt wird wieder explizit darauf hingewiesen. Danach Übergang zur eigentlichen Testung:

Jetzt wirst du gleich vier Worte hören und ich möchte, dass du mir sagst, welches Wort davon anders oder komisch klingt, d. h. welches Wort nicht zu den anderen passt. Warte bitte, bis du alle Worte gehört hast, bevor du mir sagst, welches es ist.

Dann von der CD Beispiel 1: *Bass Fass Hass Mann*.

Bei richtiger Antwort: *Genau, Mann passt nicht zu Bass, Fass, Hass*.

Bei falscher Antwort: *Nein, das Wort, das nicht dazu passt ist Mann. Mann passt nicht zu Bass, Fass, Hass*.

Bei Beispiel 2 wird genauso vorgegangen. Nach den beiden Übungsbeispielen kommen die Testitems. Vorher gibt der Testleiter den Hinweis:

Wie du bemerkt hast, können die anders klingenden Worte jedes Mal an einer anderen Stelle kommen. Jetzt geht es gleich weiter, aber ich sage nichts mehr dazu.

Protokollierung: Für jede richtige Antwort wird in die Spalte R/F eine 1, sonst eine 0 eingetragen.

3. Buchstabenkenntnis

Material: Buchstabenkarten mit den 12 Buchstaben an einem Band

Schau mal, hier habe ich viele Kärtchen mit ganz verschiedenen Zeichen darauf (zeigen!), weißt du denn schon, wie man diese Zeichen nennt? ... Ja, das sind Buchstaben.

Kennst du denn schon ein paar Buchstaben? Ich zeige dir jetzt immer ein Kärtchen, und du sagst mir, ob du den Buchstaben schon kennst und wie er heißt.

Weißt du denn schon, wie DIESER BUCHSTABE heißt? (auf erstes Kärtchen zeigen)

Und weißt du auch, wie der NÄCHSTE BUCHSTABE HIER heißt? ... usw.

Hinweis: Die Kinder dürfen die Kärtchen in die Hand nehmen und selbst umblättern!

Protokollierung: Richtig benannte Buchstaben werden eingekreist und falsche durchgestrichen. Falls ein Buchstabe gar nicht benannt wird, das entsprechende Feld ebenfalls durchstreichen!

Es werden alle 12 Buchstaben durchgegangen!

4. Mengen-Zahlen-Test

4. 1 Zählfertigkeiten

- a) *Kannst du schon zählen? Nein? Na komm, wir versuchen es mal: eins, zwei,...*
Ja? Na, dann zeig mir das mal und ZÄHLE, SO WEIT
WIE DU KANNST! (Abbruch bei 21)

Hinweise für den Testleiter: Zählt das Kind nicht bis 21 und hört vorher auf, darf man es ermuntern und nachfragen ob es noch weiterzählen kann:

„Kannst du noch weiterzählen als bis ...?“ (Zahl vom Kind nennen, bis zu der gezählt wurde)
 Bitte ankreuzen, ob Kind durch Nachfragen weitergezählt hat.

- b) *Du hast gerade sehr schön gezählt: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ... Da kommt immer eine Zahl nach der anderen. Nun möchte ich von dir wissen, welche Zahl GENAU NACH einer anderen Zahl kommt, wenn man zählt.*

Zum Beispiel kommt beim Zählen genau nach der 3 die ... 4!

Kannst du mir nun auch sagen, WELCHE ZAHL GENAU NACH der

... 5 kommt?

... 7 kommt?

Kannst du mir IRGENDEINE Zahl nennen, die nach der 8 kommt?

- c) *Und jetzt wollen wir mal sehen, welche Zahl GENAU VOR einer anderen kommt.*

Zum Beispiel kommt beim ZÄHLEN genau vor der 3 die ... 2!

Kannst du mir nun auch sagen, WELCHE ZAHL GENAU VOR der

...5 kommt?

...7 kommt?

Kannst du mir IRGENDEINE Zahl nennen, die vor der 9 kommt?

4. 2 Rechnen

Material: 2 Tütchen mit 6 Plättchen *einer* Farbe (Kind) und 6 Plättchen einer *anderen* Farbe (Testleiter)

Hinweise für den Testleiter:

- ERLAUBT: Aufgaben dürfen öfter (jedoch unverändert) vorgelesen werden
- NICHT ERLAUBT: Hinweise auf Lösungsstrategien, z.B. Hinweise auf Zählen / Umliegen der Plättchen, etc.
- Die Farben dienen lediglich dazu dem Kind das Verständnis der Aufgabeninstruktion (deine – meine) zu erleichtern und werden dann nicht mehr erwähnt.
- Dem Kind werden stets die Plättchen *einer* Farbe vorgelegt, der Testleiter nimmt stets Plättchen der *anderen* Farbe. Die Zuordnung der Farben zu Kind und Testleiter sollte zwischen den Aufgaben nicht wechseln!

- a) *Hier hast du 3 Plättchen.* (3 ●●● ungeordnet vor das Kind legen)
Und ich habe 1 Plättchen. (1 ○ vor den VL legen)
Wie viele Plättchen haben wir zusammen?
- b) *Hier hast du 2 Plättchen.* (2 ●● ungeordnet vor das Kind legen)
Und ich habe 4 Plättchen. (4 ○○○○ ungeordnet vor den VL legen)
Wie viele Plättchen haben wir zusammen?
- c) *Du hast 4 Plättchen.* (4 ●●●● ungeordnet vor das Kind legen)
Ich habe 1 Plättchen. (1 ○ vor den VL legen)
Wie viele Plättchen muss ich mir noch nehmen, (auf übrige Plättchen der Testleiter-Farbe zeigen) damit ich genau so viele Plättchen habe wie du?
- d) *Du hast 5 Plättchen.* (5 ●●●●● ungeordnet vor das Kind legen)
Ich habe 3 Plättchen. (3 ○○○ vor den VL legen)
Wie viele Plättchen muss ich mir noch nehmen, (auf übrige Plättchen der Testleiter-Farbe zeigen) damit ich genau so viele Plättchen habe wie du?
- e) *Du hast 6 Plättchen.* (6 ●●●●●● ungeordnet vor das Kind legen)
Wie viele hast du noch, wenn du mir 2 davon abgibst?

4. 3 Ziffernkenntnis

Material: Ziffernkarten mit den Zahlen 1-10 an einem Band

Nun zeige ich dir kleine Kärtchen mit Zahlen darauf. Du sollst mir immer sagen, ob du die Zahl schon kennst und ob du weißt, wie sie heißt.

Weißt du denn schon, wie DIESE ZAHL heißt? (auf erstes Kärtchen zeigen)

Und weißt du auch, wie die NÄCHSTE ZAHL HIER heißt? ... usw.

Hinweis: Die Kinder dürfen die Kärtchen in die Hand nehmen und selbst umblättern!

Protokollierung: Richtig benannte Ziffern werden eingekreist und falsche durchgestrichen. Falls keine Ziffer benannt wird das entsprechende Feld ankreuzen!

Es werden alle 10 Zahlen durchgegangen!

4. 4 Anzahlkonzept

Material: Ziffernreihe 1-10 im Querformat;

5 Kärtchen mit Kindern unterschiedlicher Anzahl (3,5,6,8,10 Kinder)

Ich habe dir hier die Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 mitgebracht.

(Ziffernreihe von links nach rechts zeigen)

Und hier habe ich Kärtchen mit Kindern darauf.

(Kinder-Kärtchen unter die Ziffernreihe legen, aber NICHT unter die jeweils passende Ziffer)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

a), b) und c): Es soll jeweils die Anzahl zugeordnet werden:

KANNST DU MIR SAGEN, WELCHES VON DIESEN KÄRTCHEN ZU DIESER ZAHL

a) (auf Ziffer 5 zeigen) *GEHÖRT? Das ist die ZAHL 5.*

b) (auf Ziffer 8 zeigen) *GEHÖRT? Das ist die ZAHL 8.*

c) (auf Ziffer 10 zeigen) *GEHÖRT? Das ist die ZAHL 10.*

d) und e): Es soll jeweils die Ziffer oder die Zahl zugeordnet werden (d. h. jeweils richtig, wenn Ziffer gezeigt oder Zahl genannt wird):

UND ZU WELCHER ZAHL GEHÖRT DIESES KÄRTCHEN?

a) auf Kärtchen mit 3 Kindern zeigen

b) auf Kärtchen mit 6 Kindern zeigen**Hinweise für den Testleiter:**

NICHT ERLAUBT bei a, b und c: Hinweise aufs Zählen













NICHT ERLAUBT bei d und e: Zahlen nennen, da dies die Lösung ist!

4. 5 Mengenzählen und Anzahlseriation

Material: 3 Käferserien (für Aufgaben a-c) mit je zwei Vorlagen: 1 Vorlage mit aufgeklebten und eine Vorlage mit losen Käfern. Auf Farben achten!

Hinweis: Bei allen Aufgaben sollen die Käfer mit dem Kopf nach unten „zum Kind schauen“.

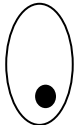


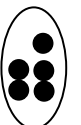







a) *Ich habe dir einige Käfer mitgebracht. Schau mal, die Käfer haben sich in einer Reihe angeordnet:*

Vorlage rot:							
Zur Auswahl hinlegen: orange							

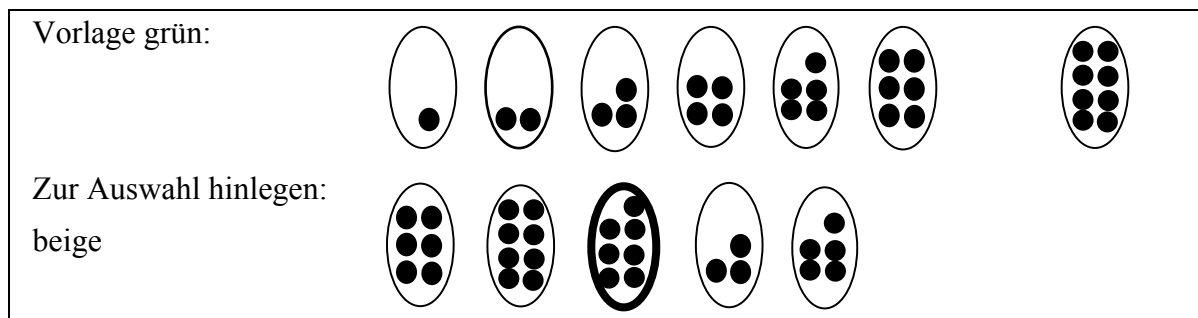
Hier fehlt ein Käfer. (auf die Lücke zwischen den aufgeklebten Käfern zeigen)

WELCHER KÄFER (auf die losen Käfer zeigen) gehört in die Lücke?

b)

Vorlage dunkelblau:						
Zur Auswahl hinlegen: hellblau						

c)



4. 6 Mengenschätzen

Material: Ein Blatt mit 6 bzw. 10 Punkten. Ein Blatt Papier zum Abdecken!

Hinweise für den Testleiter:

VL legt Blatt (bei der ersten Aufgabe mit 6 und bei der zweiten Aufgabe mit 10 Punkten) vor das Kind; diese werden mit einem Blatt Papier abgedeckt und dann für 3 sec. dem Kind gezeigt

- a) *Ich zeige dir jetzt gleich einige Punkte. Du darfst sie dir kurz anschauen und sollst mir dann sagen WIE VIELE PUNKTE DAS UNGEFÄHR sind.*

Du sollst also NUR RATEN!

à Blatt mit 6 Punkten für 3 Sekunden zeigen und dann wieder abdecken

- b) *Ich zeige dir gleich noch einmal einige Punkte und du sollst mir wieder sagen, WIE VIELE PUNKTE DAS UNGEFÄHR sind. Auch jetzt sollst du wieder NUR RATEN!*

à Blatt mit 10 Punkten für 3 Sekunden zeigen und dann wieder abdecken

- c) *Ich habe dir jetzt zweimal einige Punkte gezeigt. Waren beim ERSTEN MAL oder waren beim ZWEITEN MAL MEHR PUNKTE oder waren es beide Male GLEICH VIELE?*

A-3: Elternfragebogen (T2 / T3)

Im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ interessieren wir uns dafür, wie Kinder über sich selbst und ihre Fähigkeiten denken. Dazu möchten wir gerne von Ihnen wissen, was Ihr Kind Ihrer Einschätzung nach über sich selbst und seine Fähigkeiten **denkt**.

Was denkt Ihr Kind über ...?	nicht gut	weniger gut	eher gut	sehr gut
... seine/ihre sportlichen Fähigkeiten ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sein/ihre Aussehen ? Es ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine/ihre Beziehung zu anderen Kindern ? Sie ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine/ihre Beziehung zu Ihnen als Eltern ? Sie ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über seine/ihre sprachlichen Fähigkeiten ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über seine/ihre Fähigkeiten, mit Zahlen umzugehen ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und wie schätzen Sie selbst Ihr Kind ein?	nicht gut	weniger gut	eher gut	sehr gut
Seine/Ihre sportlichen Fähigkeiten sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seine/Ihre Beziehung zu anderen Kindern ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seine/Ihre Beziehung zu Ihnen als Eltern ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seine/Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seine/Ihre Fähigkeiten, mit Zahlen umzugehen sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A-4: Erzieherinnenfragebogen

T1

Hat das Kind Ihrer Meinung nach noch in einem oder beiden Bereichen Schwierigkeiten?

☐ Sprache

☐ Mathematisches Vorwissen

T2 / T3

Im Rahmen des Projektes „Schulreifes Kind“ interessieren wir uns dafür, wie Kinder über sich selbst und ihre Fähigkeiten denken. Dazu möchten wir gerne von Ihnen wissen, was das Kind Ihrer Einschätzung nach über sich selbst und seine Fähigkeiten denkt.

Was <u>denkt</u> das Kind über...?	nicht gut	weniger gut	gut	sehr gut
... seine/ihre sportlichen Fähigkeiten ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sein/ihr Aussehen ? Es ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine/ihre Beziehung zu anderen Kindern ? Sie ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seine/ihre Beziehung zu seinen Eltern ? Sie ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über seine/ihre verbalen Fähigkeiten ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... über seine/ihre Fähigkeiten, mit Zahlen umzugehen ? Sie sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie selbst das Kind ein?	nicht gut	weniger gut	eher gut	sehr gut
Die sportlichen Fähigkeiten sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beziehung zu Gleichaltrigen ist...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beziehung zu seinen Eltern ist...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die sprachlichen Fähigkeiten (Grammatik, Wortschatz, usw.) sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die kommunikativen Fähigkeiten (sich ausdrücken können, Gespräche führen, usw.) sind...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die phonologische Bewusstheit (Reimen, Worte in Silben zerlegen, Laute identifizieren, usw.) ist...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die mathematischen Fähigkeiten (Ziffernkenntnis, Zählfertigkeiten, Mengenunterscheidung, usw.) sind ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang B: Ergebnistabellen

- Tabelle B-1: Merkmale der Teilstichproben 1 ($n = 206$), 2 ($n = 144$) und 3 ($n = 184$)
- Tabelle B-2: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) zu T1
- Tabelle B-3: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) zu T2
- Tabelle B-4: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) zu T3
- Tabelle B-5: Verteilungsparameter Schiefe (Sch) und Exzess (Ex) der Itemparcels des SEFKI zu T1, T2 und T3
- Tabelle B-6: Faktorladungen und Eigenwerte der SEFKI-Skalen für Modell M1
- Tabelle B-7: Mathematische Leistung der Kinder (deskriptiven Kennwerte der einzelnen Subtests des MZ-Tests)
- Tabelle B-8: Rangkorrelationen (r_s) der SEFKI-Skalen mit den Subtests des Mengen-Zahlen-Tests ($n = 206$)
- Tabelle B-9: Faktorladungen und Eigenwerte für Modell 1 (Bereich *Sprache*)
- Tabelle B-10: Faktorladungen und Eigenwerte für Modell 1 (Bereich *Mathematik*)

Tabelle B-1: Merkmale der Teilstichproben 1 ($n = 206$), 2 ($n = 144$) und 3 ($n = 184$)

		Teilstpr. 1		Teilstpr. 2		Teilstpr. 3	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Geschlecht	Jungen	114	55 %	64	56 %	78	42 %
	Mädchen	92	45 %	80	44 %	106	58 %
Migrations- hintergrund	beide Eltern in Deutschland geboren	114	55 %	81	56 %	101	55 %
	ein Elternteil im Aus- land geboren	41	20 %	28	20 %	38	21 %
	beide Eltern im Aus- land geboren	51	25 %	35	24 %	48	24 %
Gruppen- förderung	ja	46	22 %	33	23 %	41	22 %
	nein	160	78 %	111	7 %	143	78 %
Alter zu T1	<i>M</i>	4;10 Jahre		4;10 Jahre		4;10 Jahre	
	<i>SD</i>	4 Monate		4 Monate		4 Monate	
	Range	4;0 – 5;6 Jahre		4;0 – 5;6 Jahre		4;0 – 5;6 Jahre	
	25. Perzentil	4;7 Jahre		4;7 Jahre		4;7 Jahre	
	50. Perzentil	4;11 Jahre		4;11 Jahre		4;11 Jahre	
	75. Perzentil	5;2 Jahre		5;2 Jahre		5;2 Jahre	

Tabelle B-2: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) zu T1

Wortlaut der Items		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p_i</i>	<i>r_{it}</i>
<i>Skala SK Sport</i>					
01.	Kannst du schnell rennen?	3.43	.81	0.86	0.32
07.	Magst du gerne wild herum tollen?	2.86	1.39	0.72	0.23
13.	Hast du Spaß beim Sport und beim Spielespielen?	3.40	1.04	0.85	0.35
19.	Kannst du eine lange Strecke rennen ohne anzuhalten?	2.99	1.36	0.75	0.39
25.	Bist du sportlich? (Also ich meine, bist du gut z. B. im Fußballspielen oder Turnen?)	3.23	1.20	0.81	0.41
31.	Spielst du gerne Draußenspiele?	3.13	1.23	0.78	0.37
<i>Skala SK Aussehen</i>					
02.	Siehst du gut aus?	3.34	.86	0.84	0.50
08.	Gefällt dir, wie du aussiehst?	3.40	.98	0.85	0.56
14.	Hast du ein gutaussiehendes Gesicht?	3.27	1.07	0.82	0.47
20.	Siehst du besser aus als die meisten deiner Freunde?	2.90	1.37	0.73	0.32
26.	Gefällt dir die Form und die Größe von deinem Körper?	3.15	1.30	0.79	0.45
32.	Bist du glücklich damit, wie du aussiehst?	3.38	.99	0.85	0.49
<i>Skala SK Peers</i>					
03.	Hast du viele Freunde?	3.28	1.10	0.82	0.31
09.	Fragen dich andere Kinder, ob du mit ihnen spielen willst?	2.82	1.36	0.71	0.37
15.	Hast du mehr Freunde als andere Kinder?	2.67	1.54	0.67	0.45
21.	Mögen dich die meisten Kinder im Kindergarten?	2.79	1.43	0.70	0.54
27.	Wollen die anderen Kinder, dass du ihr Freund bist?	2.98	1.34	0.75	0.48
33.	Spielst du mit den meisten Kindern im Kindergarten?	3.05	1.20	0.76	0.47
<i>Skala SK Eltern</i>					
04.	Magst du deine Eltern?	3.56	.80	0.89	0.34
10.	Mögen deine Eltern dich?	3.46	.93	0.87	0.46
16.	Hast du viel Spaß mit deinen Eltern?	3.39	1.01	0.85	0.50
22.	Spielen deine Eltern viel mit dir?	2.79	1.35	0.70	0.51
28.	Machst du gerne Sachen mit deinen Eltern?	3.29	1.08	0.82	0.56
34.	Hören dir deine Eltern immer zu?	2.92	1.31	0.73	0.33
37.	Redest du gerne mit deinen Eltern?	3.34	1.06	0.84	0.44
38.	Lächeln dich deine Eltern häufig an?	2.61	1.43	0.65	0.29
<i>Skala SK Verbal</i>					
05.	Hörst du gerne Geschichten?	3.17	1.13	0.79	0.30
11.	Kannst du gut lesen?	1.53	1.63	0.38	0.29
17.	Schaust du dir gerne Bücher an?	3.31	1.08	0.83	0.38
23.	Kennst du viele Buchstaben im Alphabet?	2.20	1.66	0.55	0.32
29.	Magst du es gerne, wenn Leute dir Geschichten vorlesen?	3.14	1.25	0.79	0.36
35.	Kennst du viele verschiedene Wörter?	2.61	1.51	0.65	0.41
<i>Skala SK Mathe</i>					
06.	Kannst du gut die Uhrzeit nennen?	2.00	1.68	0.50	0.35
12.	Kennst du viele verschiedene Formen?	2.75	1.53	0.69	0.38
18.	Spielst du gerne Zahlenspiele?	2.67	1.50	0.67	0.51
24.	Kannst du gut zählen?	3.43	1.03	0.86	0.40
30.	Sagst du gerne Zahlen auf?	2.61	1.54	0.65	0.49
36.	Kennst du viele Zahlen?	3.00	1.33	0.75	0.50

Tabelle B-3: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (SEFKI)* zu T2

Wortlaut der Items		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p_i</i>	<i>r_{it}</i>
<i>Skala SK Sport</i>					
01.	Kannst du schnell rennen?	3.51	.71	0.88	0.16
07.	Magst du gerne wild herum tollen?	2.76	1.47	0.69	0.25
13.	Hast du Spaß beim Sport und beim Spielespielen?	3.40	1.03	0.85	0.35
19.	Kannst du eine lange Strecke rennen ohne anzuhalten?	2.94	1.34	0.74	0.35
25.	Bist du sportlich? (Also ich meine, bist du gut z. B. im Fußballballspielen oder Turnen?)	3.12	1.24	0.78	0.48
31.	Spielst du gerne Draußenspiele?	3.35	1.02	0.84	0.30
<i>Skala SK Aussehen</i>					
02.	Siehst du gut aus?	3.42	.83	0.86	0.46
08.	Gefällt dir, wie du aussiehst?	3.51	.83	0.88	0.44
14.	Hast du ein gutaussehendes Gesicht?	3.37	.93	0.84	0.39
20.	Siehst du besser aus als die meisten deiner Freunde?	2.71	1.42	0.68	0.27
26.	Gefällt dir die Form und die Größe von deinem Körper?	3.24	1.13	0.81	0.44
32.	Bist du glücklich damit, wie du aussiehst?	3.46	.91	0.87	0.50
<i>Skala SK Peers</i>					
03.	Hast du viele Freunde?	3.13	1.18	0.78	0.43
09.	Fragen dich andere Kinder, ob du mit ihnen spielen willst?	2.99	1.24	0.75	0.43
15.	Hast du mehr Freunde als andere Kinder?	2.67	1.54	0.67	0.43
21.	Mögen dich die meisten Kinder im Kindergarten?	2.82	1.34	0.71	0.48
27.	Wollen die anderen Kinder, dass du ihr Freund bist?	2.84	1.36	0.71	0.56
33.	Spielst du mit den meisten Kindern im Kindergarten?	3.13	1.14	0.78	0.54
<i>Skala SK Eltern</i>					
04.	Magst du deine Eltern?	3.68	.67	0.92	0.36
10.	Mögen deine Eltern dich?	3.56	.85	0.89	0.26
16.	Hast du viel Spaß mit deinen Eltern?	3.53	.80	0.88	0.47
22.	Spielen deine Eltern viel mit dir?	2.80	1.32	0.70	0.45
28.	Machst du gerne Sachen mit deinen Eltern?	3.34	1.02	0.84	0.48
34.	Hören dir deine Eltern immer zu?	3.06	1.23	0.77	0.43
37.	Redest du gerne mit deinen Eltern?	3.44	.88	0.86	0.52
38.	Lächeln dich deine Eltern häufig an?	2.76	1.38	0.69	0.50
<i>Skala SK Verbal</i>					
05.	Hörst du gerne Geschichten?	3.16	1.18	0.79	0.23
11.	Kannst du gut lesen?	1.35	1.52	0.34	0.27
17.	Schaust du dir gerne Bücher an?	3.35	.96	0.84	0.42
23.	Kennst du viele Buchstaben im Alphabet?	2.33	1.60	0.58	0.32
29.	Magst du es gerne, wenn Leute dir Geschichten vorlesen?	3.09	1.31	0.77	0.35
35.	Kennst du viele verschiedene Wörter?	2.74	1.42	0.69	0.36
<i>Skala SK Mathe</i>					
06.	Kannst du gut die Uhrzeit nennen?	1.66	1.61	0.42	0.24
12.	Kennst du viele verschiedene Formen?	3.05	1.29	0.76	0.30
18.	Spielst du gerne Zahlenspiele?	2.59	1.47	0.65	0.40
24.	Kannst du gut zählen?	3.52	.92	0.88	0.29
30.	Sagst du gerne Zahlen auf?	2.75	1.44	0.69	0.58
36.	Kennst du viele Zahlen?	3.03	1.36	0.76	0.53

Tabelle B-4: Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des *Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder* (SEFKI) zu T3

Wortlaut der Items		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p_i</i>	<i>r_{it}</i>
<i>Skala SK Sport</i>					
01.	Kannst du schnell rennen?	3.46	.85	0.88	0.41
07.	Magst du gerne wild herum tollen?	2.88	1.32	0.69	0.48
13.	Hast du Spaß beim Sport und beim Spielespielen?	3.51	.91	0.85	0.39
19.	Kannst du eine lange Strecke rennen ohne anzuhalten?	3.04	1.30	0.74	0.41
25.	Bist du sportlich? (Also ich meine, bist du gut z. B. im Fußballballspielen oder Turnen?)	3.33	1.08	0.78	0.34
31.	Spielst du gerne Draußenspiele?	3.51	.73	0.84	0.41
<i>Skala SK Aussehen</i>					
02.	Siehst du gut aus?	3.35	.81	0.86	0.53
08.	Gefällt dir, wie du aussiehst?	3.47	.89	0.88	0.52
14.	Hast du ein gutaussehendes Gesicht?	3.48	.92	0.84	0.57
20.	Siehst du besser aus als die meisten deiner Freunde?	2.52	1.41	0.68	0.28
26.	Gefällt dir die Form und die Größe von deinem Körper?	3.42	1.03	0.81	0.40
32.	Bist du glücklich damit, wie du aussiehst?	3.47	.90	0.87	0.57
<i>Skala SK Peers</i>					
03.	Hast du viele Freunde?	3.33	1.09	0.78	0.32
09.	Fragen dich andere Kinder, ob du mit ihnen spielen willst?	2.63	1.31	0.75	0.26
15.	Hast du mehr Freunde als andere Kinder?	2.25	1.55	0.67	0.31
21.	Mögen dich die meisten Kinder im Kindergarten?	2.78	1.35	0.71	0.42
27.	Wollen die anderen Kinder, dass du ihr Freund bist?	2.94	1.26	0.71	0.43
33.	Spielst du mit den meisten Kindern im Kindergarten?	3.05	1.16	0.78	0.42
<i>Skala SK Eltern</i>					
04.	Magst du deine Eltern?	3.76	.51	0.92	0.25
10.	Mögen deine Eltern dich?	3.72	.52	0.89	0.26
16.	Hast du viel Spaß mit deinen Eltern?	3.49	.81	0.88	0.44
22.	Spielen deine Eltern viel mit dir?	2.58	1.39	0.70	0.41
28.	Machst du gerne Sachen mit deinen Eltern?	3.41	.94	0.84	0.35
34.	Hören dir deine Eltern immer zu?	2.86	1.25	0.77	0.39
37.	Redest du gerne mit deinen Eltern?	3.39	.90	0.86	0.30
38.	Lächeln dich deine Eltern häufig an?	2.66	1.36	0.69	0.33
<i>Skala SK Verbal</i>					
05.	Hörst du gerne Geschichten?	3.01	1.28	0.79	0.33
11.	Kannst du gut lesen?	1.30	1.54	0.34	0.24
17.	Schaust du dir gerne Bücher an?	3.12	1.15	0.84	0.35
23.	Kennst du viele Buchstaben im Alphabet?	2.53	1.61	0.58	0.32
29.	Magst du es gerne, wenn Leute dir Geschichten vorlesen?	2.98	1.32	0.77	0.37
35.	Kennst du viele verschiedene Wörter?	2.68	1.44	0.69	0.35
<i>Skala SK Mathe</i>					
06.	Kannst du gut die Uhrzeit nennen?	1.62	1.57	0.42	0.12
12.	Kennst du viele verschiedene Formen?	3.39	1.11	0.76	0.26
18.	Spielst du gerne Zahlenspiele?	2.56	1.49	0.65	0.39
24.	Kannst du gut zählen?	3.62	.82	0.88	0.38
30.	Sagst du gerne Zahlen auf?	2.77	1.37	0.69	0.39
36.	Kennst du viele Zahlen?	3.35	1.07	0.76	0.41

Tabelle B-5: Verteilungsparameter Schiefe (*Sch*) und Exzess (*Ex*) der Itemparcels des SEFKI zu T1, T2 und T3

SEFKI- Itemparcels	Schiefe und Exzess					
	T1		T2		T3	
	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>	<i>Sch</i>	<i>Ex</i>
<i>SK Sport</i>						
SK_S_P1	-1.15	1.23	-0.81	-0.10	-0.89	0.14
SK_S_P1	-1.32	1.39	-1.34	1.64	-1.21	0.99
SK_S_P1	-1.38	1.46	-1.49	1.92	-1.68	3.55
<i>SK Aussehen</i>						
SK_A_P1	-2.00	5.22	-1.94	4.72	-1.97	5.18
SK_A_P2	-1.14	0.96	-0.74	0.20	-1.02	0.86
SK_A_P3	-1.67	2.54	-1.56	2.17	-1.95	5.15
<i>SK Peers</i>						
SK_P_P1	-1.09	0.72	-1.22	1.08	-0.89	0.16
SK_P_P2	-0.73	-0.57	-0.68	-0.38	-0.43	-0.63
SK_P_P3	-1.26	0.90	-1.18	-0.71	-1.13	0.63
<i>SK Eltern</i>						
SK_E_P1	-1.92	4.47	-1.99	5.18	-1.54	2.85
SK_E_P2	-1.30	1.38	-1.21	1.40	-0.74	-0.08
SK_E_P3	-1.23	1.21	-1.33	1.38	-1.16	1.07
SK_E_P4	-0.92	0.43	-1.17	1.18	-0.79	0.34
<i>SK Verbal</i>						
SK_V_P1	-0.13	-0.33	-0.11	-0.18	-0.15	-0.38
SK_V_P2	-0.59	-0.12	-0.71	0.02	-0.83	0.06
SK_V_P3	-0.85	-0.16	-0.95	0.20	-0.93	0.13
<i>SK Mathe</i>						
SK_M_P1	-0.29	-0.99	-0.13	-0.60	-0.33	-0.24
SK_M_P2	-1.12	0.65	-0.71	-0.22	-0.99	0.40
SK_M_P3	-0.86	0.21	-1.04	0.03	-1.11	0.48

Tabelle B-6: Faktorladungen und Eigenwerte der SEFKI-Skalen für Modell M1

Itemparcels	Faktorladungen			Eigenwerte		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>SK Sport</i>						
SK_S_P1	.48	.36	.37	.77	.87	.86
SK_S_P1	.64	.61	.53	.59	.63	.72
SK_S_P1	.63	.72	.62	.60	.48	.61
<i>SK Aussehen</i>						
SK_A_P1	.60	.54	.66	.64	.70	.57
SK_A_P2	.63	.62	.57	.61	.61	.68
SK_A_P3	.71	.79	.71	.50	.48	.49
<i>SK Peers</i>						
SK_P_P1	.55	.59	.53	.70	.66	.72
SK_P_P2	.65	.72	.63	.59	.48	.60
SK_P_P3	.71	.78	.74	.50	.40	.46
<i>SK Eltern</i>						
SK_E_P1	.52	.42	.42	.73	.82	.83
SK_E_P2	.74	.66	.70	.45	.57	.52
SK_E_P3	.67	.71	.60	.51	.50	.64
SK_E_P4	.57	.72	.53	.67	.48	.72
<i>SK Verbal</i>						
SK_V_P1	.50	.41	.45	.75	.83	.80
SK_V_P2	.67	.59	.58	.65	.66	.67
SK_V_P3	.73	.71	.72	.47	.49	.48
<i>SK Mathe</i>						
SK_M_P1	.51	.55	.34	.74	.70	.88
SK_M_P2	.67	.67	.66	.54	.55	.56
SK_M_P3	.78	.74	.70	.49	.45	.51

Anmerkung.

Alle Faktorladungen und Eigenwerte sind auf dem 5 %-Niveau ($p < .05$) signifikant.

Tabelle B-7: Mathematische Leistung der Kinder (deskriptiven Kennwerte der einzelnen Subtests des MZ-Tests)

	WB [#]	T1		T2		T3	
		<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
Zählfertigkeiten	0 – 7	4.71	(1.73)	5.48	(1.50)	6.42	(0.85)
Rechnen	0 – 5	2.84	(1.50)	3.24	(1.42)	4.12	(1.09)
Ziffernkenntnis	0 – 5	3.50	(1.60)	4.08	(1.24)	4.78	(0.51)
Anzahlkonzept	0 – 5	3.22	(1.81)	3.69	(1.55)	4.52	(0.82)
Anzahlseriation	0 – 3	1.28	(1.16)	1.75	(1.12)	2.43	(0.89)
Mengenschätzen	0 – 5	3.21	(1.57)	3.75	(1.37)	4.25	(1.12)

Anmerkungen.

n = 206[#] WB = möglicher Wertebereich der RohwerteTabelle B-8: Rangkorrelationen (*r_s*) der SEFKI-Skalen mit den Subtests des Mengen-Zahlen-Tests (*n* = 206)

	MZ Gesamt			Ziffern- kenntnis			Zähl- fertigkeit			Anzahl- seriation		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
SPO	.23**	.15*	.07	.19*	.16*	.03	.27**	.15*	.02	.10	-.05	.03
AUS	.17*	.12	.07	.13	.08	-.04	.20*	.14	.06	.11	.03	.11
PEE	.03	-.01	.03	.06	-.03	.16*	-.02	.02	.06	-.01	.01	-.04
ELT	.18*	.13	.10	.16*	.07	.09	.16*	.14*	.09	.07	.04	.14
VER	.05	.10	.19**	.02	.03	.14*	.03	.12	.19**	.03	-.01	.10
MAT	.14*	.18**	.23**	.16**	.21**	.18**	.12	.17*	.23**	.00	.05	.22**
	Mengenschätzen			Rechnen			Anzahlkonzept					
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3			
SPO	.17*	.15*	.05	.11	.15*	-.01	.11	.15*	-.01			
AUS	.08	.15*	.03	.05	.08	.03	.05	.08	.03			
PEE	.03	.10	.00	.01	-.09	.03	.01	-.09	.03			
ELT	.10	.09	.09	.08	.12	-.03	.08	.12	-.03			
VER	.10	.04	.06	-.02	.03	.19**	-.02	.03	.19**			
MAT	.11	.10	.00	.06	.14	.11	.06	.14	.11			

Anmerkungen.

n = 206** *p* < .01, * *p* < .05Die Korrelationen mit der Selbstkonzeptskala *SK Mathe* sind fett hervorgehoben.

Tabelle B-9: Faktorladungen und Eigenwerte für Modell 1 (Bereich *Sprache*)

Variablen	Faktorladungen Selbstkonzept			Faktorladungen Leistung			Eigen- werte
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<i>Selbstkonzept</i>							
SKVP1_1	.56	.00	.00				.69
SKVP2_1	.74	.00	.00				.45
SKVP3_1	.60	.00	.00				.64
SKVP1_2	.00	.49	.00				.76
SKVP2_2	.00	.68	.00				.54
SKVP3_2	.00	.58	.00				.67
SKVP1_3	.00	.00	.54				.71
SKVP2_3	.00	.00	.61				.63
SKVP3_3	.00	.00	.65				.57
<i>Leistung</i>							
NS_1				.77	.00	.00	.41
AWST_1				.97	.00	.00	.06
NS_2				.00	.82	.00	.33
AWST_2				.00	.95	.00	.10
NS_3				.00	.00	.69	.52
AWST_3				.00	.00	.92	.16

Anmerkungen.

Diese Werte gelten für das komplett standardisierte Modell.

SKVP1_1 bis SKVP3_3 = Itemparcels, in denen jeweils zwei Items der Skala *SK Verbal* zusammengefasst worden sind (T1 bis T3)

NS_1 bis NS_3 = Summenwert der Aufgabe NS (T1 bis T3)

AWST_1 bis AWST_3 = Summenwert des AWST-R (T1 bis T3)

Tabelle B-10: Faktorladungen und Eigenwerte für Modell 1 (Bereich *Mathematik*)

Variablen	Faktorladungen Selbstkonzept			Faktorladungen Leistung			Eigen- werte
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<i>Selbstkonzept</i>							
SKMP1_1	.46	.00	.00				.79
SKMP2_1	.70	.00	.00				.50
SKMP3_1	.76	.00	.00				.43
SKMP1_2	.00	.53	.00				.71
SKMP2_2	.00	.63	.00				.59
SKMP3_2	.00	.79	.00				.38
SKMP1_3	.00	.00	.28				.92
SKMP2_3	.00	.00	.66				.56
SKMP3_3	.00	.00	.72				.48
<i>Leistung</i>							
MZ1_1				.75	.00	.00	.44
MZ3_1				.82	.00	.00	.33
MZ5_1				.49	.00	.00	.76
MZ1_2				.00	.76	.00	.43
MZ3_2				.00	.73	.00	.47
MZ5_2				.00	.51	.00	.74
MZ1_3				.00	.00	.62	.62
MZ3_3				.00	.00	.48	.77
MZ5_3				.00	.00	.31	.90

Anmerkungen.

Diese Werte gelten für das komplett standardisierte Modell.

SKMP1_1 bis SKMP3_3 = Itemparcels, in denen jeweils zwei Items der Skala *SK Mathe* zusammengefasst worden sind (T1 bis T3)

MZ1_1 bis MZ5_3 = Summenwerte der Untertests des MZ-Tests (T1 bis T3); MZ1 = Untertest *Zählfertigkeit*, MZ3 = Untertest *Ziffernkenntnis*, MZ5 = Untertest *Anzahlseriation*

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Unterschiede zwischen den Kindern der Teilstichproben und den Kindern, die in den Teilstichproben nicht berücksichtigt werden konnten (Ergebnisse der <i>t</i> -Tests für unabhängige Stichproben)	69
Tab. 2:	Merkmale der deutschen Untersuchungsgruppe (<i>N</i> = 280) im Vergleich zu der australischen (<i>N</i> = 100; Marsh et al., 2002)	70
Tab. 3:	Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeit und Trennschärfe der Items des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder (SEFKI) gemittelt über T1, T2 und T3	73
Tab. 4:	Interne Konsistenzen (Cronbachs α und ω) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3 im Vergleich zu den SDQP-Skalen (Marsh et al., 2002)	75
Tab. 5:	Externe Kriterien (Urteile der Eltern, der Erzieherinnen und der Untersucherinnen sowie Leistungen der Kinder) für die korrespondierenden sechs Skalen des Selbstkonzeptfragebogens für Kindergartenkinder	78
Tab. 6:	Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichungen (<i>SD</i>) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3	89
Tab. 7:	Verteilungsparameter Schiefe (<i>Sch</i>) und Exzess (<i>Ex</i>) und ihre inferenzstatistische Prüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (K.S.Z.) der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3	90
Tab. 8:	Interkorrelationen der Faktoren bei der Sechs-Faktorenlösung (Modell M1) der SEFKI-Skalen (pro Erhebungszeitpunkt)	91
Tab. 9:	Passungsgüte der Modelle 1. und 2. Ordnung für die SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3 und die Skalen des SDQP (Marsh et al., 2002)	92
Tab. 10:	Faktorladungen und Eigenwerte der Faktoren 1. Ordnung im Modell M3	95
Tab. 11:	Interkorrelationsmatrix (Rangkorrelationen r_s) der SEFKI-Skalen (jeweils pro Erhebungszeitpunkt)	96
Tab. 12:	Stabilitätskoeffizienten der SEFKI-Skalen sowie Unterschiede in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt (<i>t</i> -Werte)	97
Tab. 13:	Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T1	98
Tab. 14:	Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T2	99
Tab. 15:	Paarweise Vergleiche (Bonferroni) zwischen den einzelnen SEFKI-Skalen zu T3	99
Tab. 16:	Entwicklungsveränderungen der Selbstkonzeptausprägungen (SEFKI-Skalen) zwischen T1, T2 und T3: Werte der Varianzanalysen mit Messwiederholung	100
Tab. 17:	Sprachliche und mathematische Leistungen der Kinder sowie deren Entwicklung zwischen T1 und T3 (deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte)	101
Tab. 18:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den sprachlichen Leistungen (jeweils pro Untersuchungszeitpunkt)	103

Tab. 19:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den mathematischen Leistungen (ausgewählte Subtests des MZ-Tests; jeweils pro Erhebungszeitpunkt)	104
Tab. 20:	Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen sprachlichen Leistungen mit der Skala SK Verbal und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T1 und T2 (t -Werte)	105
Tab. 21:	Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen sprachlichen Leistungen mit der Skala SK Verbal und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T3 (t -Werte)	105
Tab. 22:	Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen mathematischen Leistungen mit der Skala SK Mathe und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T1 und T2 (t -Werte)	106
Tab. 23:	Vergleiche der Korrelationen der verschiedenen mathematischen Leistungen mit der Skala SK Mathe und mit den anderen SEFKI-Skalen zu T3 (t -Werte)	106
Tab. 24:	Einschätzungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Stabilitätskoeffizienten (r_{tt}) und t -Werte der Mittelwertvergleiche zwischen T2 und T3)	107
Tab. 25:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den von den Erzieherinnen eingeschätzten sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder zu T1, T2 und T3	108
Tab. 26:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den von den Eltern eingeschätzten sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zu T2 und T3....	108
Tab. 27:	Korrelationsvergleiche zwischen den Untersuchungszeitpunkten: Korrelationen zwischen den SEFKI-Skalen und den entsprechenden Einschätzungen durch Erzieherinnen und durch Eltern (t -Werte)	109
Tab. 28:	Multiple Regression zur Vorhersage der mathematischen/sprachlichen Leistungen (MZ-Test/NS) zu T3 durch das mathematische/verbale Selbstkonzept zu T1, T2 und T3	109
Tab. 29:	Hierarchische Regression zur Vorhersage der frühen math./sprachlichen Kompetenzen (MZ-Test/NS aus HASE) zu T3 durch das math./verbale Selbstkonzept zu T1, T2 und T3 unter Kontrolle des Vorwissens (Testleistungen zu T2 und T1)	110
Tab. 30:	Passungsgüte der Strukturgleichungsmodelle für die Bereiche Sprache und Mathematik sowie Unterschiede zwischen Modell 1 und Modell 1A bzw. 2 (χ^2_{diff} -Werte)	113
Tab. 31:	Einschätzung von Fähigkeiten und Merkmalen der Kinder durch Erzieherinnen, Eltern und Untersucherinnen (Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Stabilitätskoeffizienten (r_{tt}) und t -Werte der Mittelwertvergleiche zwischen T2 und T3)	114
Tab. 32:	Häufigkeiten der definierten äußerlichen Merkmale (beobachtet durch die Untersucherinnen) zu T2 und T3	115
Tab. 33:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den Einschätzungen der Erzieherinnen (E) und der Untersucherinnen (U)	115

Tab. 34:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den SEFKI-Skalen und den Einschätzungen der Eltern.....	116
Tab. 35:	Zusammenhänge (r_s) zwischen Erzieherinnen- und Elternurteilen (zu T2 u. T3), Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern (zu T2 u. T3) sowie zwischen T2 und T3 (für Erzieherinnen und Eltern) hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den SEFKI-Skalen und den entsprechenden Einschätzungen (t -Werte).....	116
Tab. 36:	Einschätzungen der kindlichen Selbstkonzeptbereiche durch Erzieherinnen und Eltern (Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Stabilitäten (r_{tt}))	117
Tab. 37:	Unterschiede hinsichtlich des Niveaus der Fremdkonzepte zwischen T2 und T3 und zwischen Erzieherinnen und Eltern (t -Werte).....	117
Tab. 38:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den von den Erzieherinnen eingeschätzten und den selbsteingeschätzten Selbstkonzeptbereichen der Kinder, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3	118
Tab. 39:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den von den Eltern eingeschätzten und den selbsteingeschätzten Selbstkonzeptbereichen der Kinder zu T2 und T3, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3	118
Tab. 40:	Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Eltern sowie zwischen den Erhebungszeitpunkten hinsichtlich der Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild (t -Werte)	119
Tab. 41:	Rangkorrelationen (r_s) zwischen den Fremdkonzepten der Erzieherinnen und der Eltern, jeweils innerhalb der Erhebungszeitpunkte T2 und T3	119
Tab. 42:	Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Geschlecht (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)).....	120
Tab. 43:	Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit vom Geschlecht und dem Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)).....	121
Tab. 44:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Geschlecht (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)	123
Tab. 45:	Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Migrationsstatus (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)).....	124
Tab. 46:	Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit vom Migrationsstatus und dem Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)).....	124
Tab. 47:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Migrationsstatus (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung).....	125
Tab. 48:	Selbstkonzeptbereiche für Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung (Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD))	128

Tab. 49:	Korrespondierende Außenkriterien (Fremdbeurteilungen und Leistungen) in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (Mittelwerte (<i>M</i>) und Standardabweichungen (<i>SD</i>)).....	128
Tab. 50:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (<i>t</i> -Werte).....	128
Tab. 51:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. der korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (Kinder mit und Kinder ohne vorschulische Gruppenförderung) und vom Untersuchungszeitpunkt (ausgewählte Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)	130
Tab. 52:	Interne Konsistenzen der Verfahren zur Selbstkonzepterfassung in der Kindheit im Vergleich	133

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al., 1976 (nach Shavelson & Bolus, 1982, S. 4)	9
Abb. 2:	Untersuchungszeitplan	66
Abb. 3:	Fingerpuppe	72
Abb. 4:	Modell M1 (sechs Faktoren 1. Ordnung) und Modell M3 (zwei Faktoren 2. Ordnung) zu T1	93
Abb. 5:	Mittleres Niveau der sechs Selbstkonzeptbereiche in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt.....	98
Abb. 6:	Selbstkonzeptentwicklung in der frühen Kindheit anhand der Mittelwerte der SEFKI-Skalen zu T1, T2 und T3	100
Abb. 7:	Entwicklung des verbalen und mathematischen Selbstkonzepts (SK Verbal und SK Mathe) im Vergleich zur sprachlichen und mathematischen Leistung (AWST-R: L Verbal; MZ-Test: L Mathe)	102
Abb. 8:	Modell 1 für den Bereich Sprache.....	112
Abb. 9:	Modell 1 für den Bereich frühe mathematische Fähigkeiten	112
Abb. 10:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Geschlecht	122
Abb. 11:	Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte bzw. den korrespondierenden Außenkriterien in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.....	126
Abb. 12:	Entwicklung des Niveaus des verbalen Selbstkonzepts (SK) im Vergleich zu dem der sprachlichen Leistung (AWST-R; L) bei Kindern mit Förderung (F) und ohne Förderung (kF) (0-1-standardisierte Werte)	131
Abb. 13:	Entwicklung des Niveaus des mathematischen Selbstkonzepts (SK) im Vergleich zu dem der mathematischen Leistung (MZ-Test; L) bei Kindern mit Förderung (F) und ohne Förderung (kF) (0-1-standardisierte Werte)	131